

Memorias anarquistas: mujeres rebeldes, pedagogías vigentes

María Camila Morales Ruiz

Jeritza Merchán Díaz

Directora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C.

2025

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO

Yo, María Camila Morales Tuiz, declaro que este trabajo de grado titulado: Memorias anarquistas: mujeres rebeldes, pedagogías vigentes, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Dedicatoria

A Óscar Huertas Siatoya; los sueños y mundos que llevamos en el corazón siguen enteros

Agradecimientos

A Sandra Ruiz Niño, mi mamá y maestra, de quien heredé la convicción, la fuerza y la esperanza para enseñar con amor

A Daniel Salamanca García, mi compañero, por la complicidad, el aguante y la fidelidad con estos pensamientos libres y rebeldes

A Juan Pablo Sandoval Rojas por la apertura y la confianza en esta apuesta de construcción de memoria

A Jeritza Merchán Díaz por las palabras orientadoras y las enseñanzas llenas de posibilidades

A Tatiana Ortega Pedraza y Pablo Parra Camacho, mis amigxs, por el ánimo inmutable y la motivación subversiva para seguir escribiendo para un mundo diferente

Contenidos

Introducción: una investigación sobre las apuestas de las maestras anarquistas.....	1
La pesquisa de investigaciones previas.....	10
Primera parte.....	23
Leer y conversar con las narrativas de memoria militante.....	23
Incendiarias, indomables y peligrosas: las mujeres anarquistas.....	34
Pioneras de la emancipación de las mujeres.....	36
Blanca de Moncaleano, insumisa antecesora del anarquismo en Colombia.....	62
Segunda parte.....	77
Enseñar para la libertad.....	77
Resistencias en la pedagogía libertaria.....	79
Antiautoritarismo.....	80
Educación integral.....	82
Autogestión.....	84
Solidaridad y apoyo mutuo.....	86
Coeducación.....	88
Contra toda autoridad: pedagogías de mujeres rebeldes.....	91
Pedagogía libertaria feminista, una posible conexión insurrecta.....	114
Tercera parte.....	133
La Negra, compañera de camino en la utopía libertaria.....	133
El encuentro con la memoria contrahegemónica y las aspiraciones libertarias pedagógicas: conclusiones.....	164
Referencias bibliográficas.....	168

Introducción: una investigación sobre las apuestas de las maestras anarquistas

*Nombres de mujer ante los que se quebrarán todas las agudezas de la ironía;
nombres de pobres mártires que serán como los de la Libertaria y Encarnación Giménez,
el baldón más negro en la frente de nuestros enemigos.
Fueron más que madres, hermanas y compañeras;
fueron sencillamente mujeres, afirmaciones de una conciencia recién nacida,
anuncio de un potencial de realizaciones incalculables.
Algún día desenterraremos estas muertas queridas para escribir en la Historia sus
nombres gloriosos.*

(Sánchez, 2016, p.92)

Mi tesis de investigación acoge las pedagogías críticas y de la memoria para abordar diversos relatos de mujeres anarquistas educadoras olvidadas sistemáticamente, con la intención de nombrar, reconocer y comprender las sujetas políticas que se han abanderado en los anarquismos y lecturas particulares de los feminismos con sus apuestas éticas y pedagógicas. Siendo así, mi interés en investigar el vínculo entre militancia, pedagogía y memoria de la rebeldía de las mujeres nace de mi compromiso ético y político con la construcción de narrativas de memoria en contra del olvido y la estigmatización de la militancia, pero también de la exigencia intelectual de instalar la vigencia, relevancia y necesidad de la historiografía de las mujeres libertarias feministas en conexión con las pedagogías propias del ejercicio educativo en la militancia anarcofeminista, haciendo énfasis en la compañera Beatriz Eugenia Sandoval Sáenz.

He decidido realizar este trabajo investigativo encaminando mi historia de vida, como mujer anarcofeminista, trabajadora social y educadora popular, hija, sobrina y nieta de maestras, pues en tanto indago en otras sujetas de la historia de la militancia anarquista y la pedagogía, recorro mi propia identidad en diálogo con las apuestas de la memoria histórica, una memoria

contrahegemónica que narra historias distantes de las oficiales. De esta manera, posiciono mi rol como investigadora en un lugar especial, procurando intencionalmente disrumpir con la neutralidad tradicional de quien investiga y a quiénes investiga, en la dicotomía sujeta-objeto, ubicando mi agencia de forma fundamental en este estudio.

De esta manera, me recojo en las palabras de Gloria Anzaldúa, cuando dice

¿Por qué me siento tan obligada a escribir? Porque la escritura me salva de esta complacencia que temo. Porque no tengo otra alternativa. Porque tengo que mantener vivo el espíritu de mi rebeldía y de mí misma. Porque el mundo que creo en la escritura me compensa por lo que el mundo real no me da. Al escribir, pongo el mundo en orden, le doy una agarradera para apoderarme de él. Escribo porque la vida no apacigua mis apetitos ni el hambre. Escribo para grabar lo que otros borran cuando hablo, para escribir nuevamente los cuentos mal escritos acerca de mí, de ti. Para ser más íntima conmigo misma y contigo. Para descubrirme, preservarme, construirme, para lograr la auto-autonomía. Para dispersar los mitos que dicen que soy una profeta loca o una pobre alma sufriente. Para convencerme a mí misma que sí soy valiosa y que lo que yo tengo que decir no es un saco de mierda. Para demostrar que sí puedo y sí escribiré, no importan sus admoniciones de lo contrario. Y escribiré sobre lo inmencionable, no importan ni el grito del censor ni del público. Finalmente, escribo porque temo escribir, pero tengo más miedo de no escribir. (1980, p.281).

Ahora, en esta investigación mi interés es reconstruir las posibilidades y orientaciones de las pedagogías libertarias feministas para trazar los vínculos en la militancia del anarcofeminismo con la reflexión pedagógica y la memoria, partiendo de la búsqueda y la lectura de militantes, autoras, y educadoras territorial, social e históricamente situadas. Además, necesariamente, en este trabajo quiero hilar la relación entre educación, memoria y militancia con el imperativo de aportar al saldo de la deuda histórica con las mujeres anarcofeministas, recuperando sus ideas, praxis e intereses pedagógicos y vínculos ético-políticos, en el marco de la reconstrucción del tejido que rodea esta apuesta ideológica, y, además, para librarlas del lastro que erigieron los grandes intelectuales del anarquismo.

Concretamente, inicio mi investigación partiendo de que las pedagogías libertarias feministas, comprendidas como reflexión educativa del anarcofeminismo, tienen relación directa con la percepción del mundo en rebeldía, la subversión y la desobediencia organizada de las mujeres de frente a la estructura global capitalista y patriarcal, considerando la correspondencia entre jerarquización sexual de los géneros en el patriarcado (sexismo) y la constitución desigual de clases sociales en el capitalismo (clasismo), partiendo del papel de la educación en su contraposición. Es el cruce de estos dos sistemas de opresión el escenario en que la sujeta feminizada (expresada de manera amplia para abrazar distintas expresiones corporales e identitarias), es sometida a la explotación particular llamada *triple jornada*, que consiste en asumir las responsabilidades de tres trabajos simultáneamente: 1. Cuidadora del hogar, en una jornada para las labores domésticas que de manera directa sostiene el capital, pues representa el cuidado, mantenimiento y reproducción de la fuerza de trabajo; 2. Trabajadora asalariada, en una jornada fuera del hogar ya que es necesario devengar un salario para satisfacer las necesidades materiales de la familia y sobrevivir; y 3. Madre, pues las labores de crianza pesan más sobre las mujeres cuando eligen o son obligadas a la maternidad y significan una jornada ineludiblemente extensa llena de responsabilidades.

Como respuesta movilizadora a esta realidad conflictiva donde las dinámicas del capital se contraponen a las lógicas del cuidado, pues “mientras que el capital destruye la vida, los cuidados la garantizan” (Pérez citada por Bolla, Parra y Torno, 2020, p.147), las mujeres anarquistas convocan al ideal libertario en el marco de una amplia propuesta de resistencia, como manifiesta la argentina Virginia Bolten en 1901 en el discurso pronunciado en el acto de repudio por el asesinato de Cosme Budislavich:

Somos libertarias, profesamos ideas avanzadas, vamos derechas a la emancipación. Podemos dar consejos al hombre. Ol[vi]dad las copas que os embrutecen y pen[sad] en lo que sois y en lo que tenéis derech[o] a ser.

¿Qué queremos? La igualdad, para que no se dé al mundo el espectáculo vergonzoso de vivir pendientes del embarazo de una reina, mientras las proletarias nos vemos arrastradas a concurrir a las fábricas con la muerte en los labios.

Dicen por ahí que la ley nos concede d[e]rechos: sí, el de la prostitución legal p[or] medio del matrimonio, y el d[e] morirnos de hambre abrazadas a nuestros hijos.

¡Maldita sociedad!

Debemos rebelarnos, no contra una [per]sona, sino contra la sociedad, cont[ra] instituciones que empiezan a decaer p[or]que se asientan en cimientos podridos.

¡Compañeras! Ayudemos al derrumbe, [no] olvidando que los ideales de amor y justicia universal, son los que redimirán al pueblo esclavo. - 24 de octubre de 1901.

Transcripción sin firma en El Municipio, Rosario, 25/10/1901. (Cordero, Prieto y Muñoz, 2014, p.3).

Mientras procuran, deliberadamente, exaltar el fundamento de la educación en esta tarea:

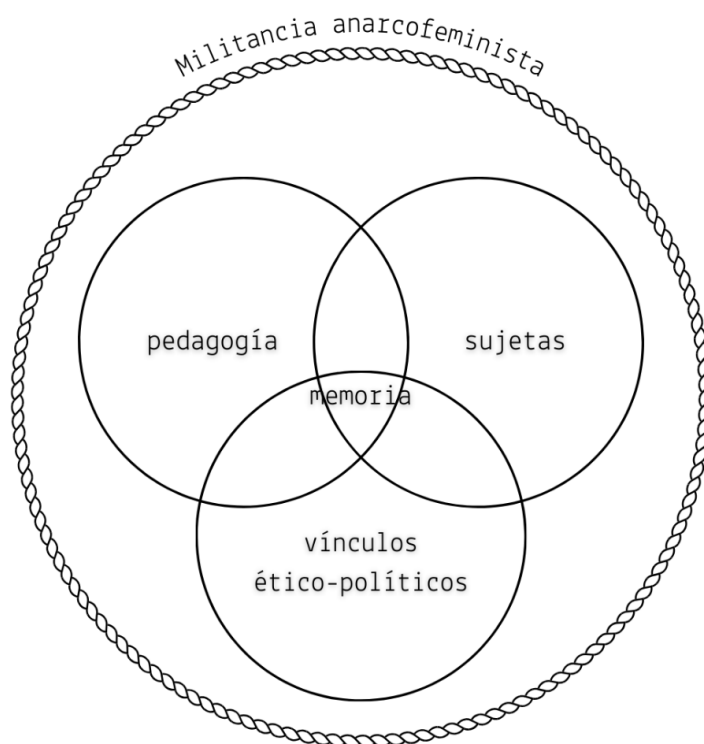
La realidad social que nos sofoca, que es principal educadora de esta escuela universal que es el mundo que nos rodea, nos ha hecho alertas a sus medios educativos, a sus principios educativos y a su ética humana, por lo que defendemos una escuela que eduque en la búsqueda de la felicidad, de un progresivo camino de libertad y de solidaridad comunitaria. (Luengo, 1993. p.11).

Con estas claridades, en mi investigación procuro resolver la pregunta ¿cómo se relacionan entre sí las sujetas, los vínculos ético-políticos y las reflexiones en la memoria de la militancia anarcofeminista?, ligada a esta, ¿qué podría identificar y definir fundamentalmente la pedagogía libertaria feminista?, también ¿de qué forma se caracteriza el olvido al que han sido condenadas las mujeres militantes de los anarquismos? y, por último, ya que en este trabajo la pedagogía de la memoria se propone desde varias perspectivas, ¿cómo realizar investigación de la práctica y la experiencia pedagógica convirtiendo la pedagogía de la memoria en metodología?

En consecuencia, los objetivos de mi investigación son 1. Reflejar el tejido en la memoria de la militancia anarcofeminista que envuelve sujetas, vínculos ético-políticos y reflexiones pedagógicas partiendo de la recuperación e interpretación; 2. Desplegar los fundamentos y principios de las pedagogías libertarias, y proponer una caracterización de las pedagogías libertarias feministas con base en el reconocimiento y la reflexión de las experiencias vitales de las mujeres; 3. Identificar los factores que envuelven y determinan el olvido de estas mujeres, sus trayectorias y legados; 4. Consolidar un aporte de la mano de la pedagogía de la

memoria para saldar la deuda histórica con ellas y con todas nosotras, quienes hemos sido estigmatizadas, amenazadas, asesinadas y olvidadas, profundizando de manera especial en el ejercicio de memoria que acoge el recuerdo vital de la compañera Beatriz Eugenia Sandoval Sáenz.

Teniendo en cuenta estas determinaciones, el siguiente diagrama expone las categorías y tema de mi investigación de forma relacional:



Ahora bien, introducir el anarcofeminismo como tema de análisis en mi investigación para adentrarme en lo que llamo pedagogías libertarias feministas, implica discusiones conceptuales temporales, por lo que planteo avanzar en ellas con el sustento de las reflexiones del anarquismo, es decir, como fundamento teórico que soporta otros planteamientos más específicos. Además de una teoría, el anarquismo se define como una ética, por lo que la literatura del pensamiento anarquista se configura como agitación y propaganda desde sus orígenes, sin tener la intención de hallarse o posicionarse en el debate o la controversia académica sino llamando a la acción, en manos de la gente (Castillo, 2020). Es claro, entonces, por qué las pensadoras y militantes anarquistas no enfocaron sus mayores esfuerzos

en el escenario netamente académico, atendiendo a la coherencia de la centralidad de los planteamientos sobre la libertad y la autonomía, enfocadas en la elaboración de material de difusión para la organización gremial y social basada en la transformación política, cultural y social.

Por mi parte, esta investigación comprende la academia como un lugar para disrumpir con *la idea* anarquista, evidenciando los fundamentos teóricos del anarcofeminismo y la existencia de un gran número de experiencias y reflexiones tan diversas como las mujeres en el mundo en distintas épocas de la historia, quienes lo hemos asumido como postura ético-política individual y colectiva en la urgencia de hacer resistencia a

La feminización de la pobreza [que] ha dado lugar a la “feminización de la sobrevivencia”. La necesidad de simplemente sobrevivir hizo surgir el modelo de trabajadoras “genéricas” (flexibles, con capacidad de adaptación a horarios y a distintas tareas, sustituibles por otra que acepte las condiciones de sobreexplotación), que es la nueva definición de las “idénticas”, aquellas que no gozan del derecho a la individuación y que aparecen como indiscernibles en la maquila o en otros procesos tayloristas. Los dos sistemas hegemónicos –patriarcado y capitalismo neoliberal– han pactado nuevos y más amplios espacios de trabajo para las mujeres, que se concretan en nuevos ámbitos y formas de explotación económica y doméstica (Carosio, 2009, p.10).

De esta forma, mi interés por investigar las reflexiones pedagógicas de las sujetas anarquistas y feministas tiene que ver directamente con el rescate de esas mujeres educadoras, puesto que el rol, la situación e incluso la existencia misma de las sujetas feminizadas alrededor del mundo son perjudicadas por la subordinación patriarcal, frente a la que se agencian resistencias y rebeldías que atañen al campo de la educación en el marco de la militancia en el pasado, presente y futuro de la sociedad. La militancia anarcofeminista encarna, entonces, el gran tema de mi investigación, y tejo una conexión entre anarquismos y feminismos en la medida en que son las mujeres (auto referenciándose unas veces y otras no desde el feminismo en sus épocas particulares) quienes efectúan transformaciones individuales y colectivas en sus realidades.

Siendo así, *Memorias anarquistas: mujeres rebeldes, pedagogías vigentes*, contiene tres partes, como sugiere su nombre, abrazadas inicialmente por la socialización de los antecedentes investigativos y las búsquedas que condujeron a la construcción de este trabajo, y al final por las reflexiones en constante aprendizaje que resultaron del ejercicio de investigación.

En correspondencia con el primer objetivo en esta investigación y analizando la trama de las categorías propuestas desde la memoria contrahegemónica, la primera parte consiste en el abordaje de la pedagogía de la memoria, tanto desde una perspectiva teórica como metodológica, procurando la apertura para fundamentar y soportar su construcción en conexión con el cuarto objetivo propuesto, es decir, consolidar un aporte para saldar la deuda histórica con las mujeres estigmatizadas, amenazadas, asesinadas y olvidadas en el contexto de la militancia anarquista. Siendo la pedagogía de la memoria el eje fundamental de este trabajo, la metodología es de carácter cualitativo y narrativo, pues las fuentes que cimientan mi rejilla de datos son, en su gran mayoría, narrativas testimoniales de las mujeres militantes olvidadas y sus elaboraciones pedagógicas, y estas mismas significan, representan y elaboran expresiones de memoria.

Ahora bien, este acercamiento a la pedagogía de la memoria robustece un análisis que procura recoger directamente el interés del tercer objetivo, pues posibilita una identificación e interpretación del olvido característico de estas mujeres, sus trayectorias y legados. En este sentido, el enfoque desde la pedagogía de la memoria consiste en el encuentro y estudio de las historias de vida de distintas mujeres de la historia, enfatizando en Beatriz Sandoval, acentuando la relevancia de la militancia pero también la reflexión pedagógica a lo largo de sus trayectorias.

Entonces, en el enlace del marco teórico y ofreciendo un contexto que introduce a las mujeres rebeldes que robustecen este ejercicio investigativo, el documento presenta a continuación los relatos de estas mujeres que descubro gracias a la búsqueda en bases de datos que constituyen mi rejilla de estado del arte. Reconstruyo estas pioneras anarquistas, mujeres incendiarias, indomables y peligrosas del territorio suramericano, haciendo énfasis especial

en “Libertarias de América del Sur”, trabajo de la maestra investigadora Cristina Guzzo, pero también, en la reelaboración de la colombiana Blanca de Moncaleano, partiendo del libro “Blanca de Moncaleano y el triunfo de la anarquía. Pionera del anarquismo en Colombia” de La Valija de Fuego, librería, editorial y nodo cultural alternativo en Bogotá.

La segunda parte aborda concretamente las nociones y fundamentos pedagógicos del anarquismo, pues abarca las discusiones y reflexiones de la pedagogía propia de la ideología, comenzando por los apuntes de la pedagogía libertaria en términos generales, trayendo a discusión los análisis de los postulados de los clásicos y clásicas anarquistas con sus aportes en la actualidad, y luego revisando las características de una pedagogía libertaria feminista, propia de las maestras anarquistas, quienes propendían ideas particulares debido a su actuación como mujeres en la sociedad capitalista y patriarcal. Entonces, este apartado se enfoca en atender especialmente el segundo objetivo, encaminado a la comprensión de los fundamentos de las pedagogías libertarias y la caracterización de las pedagogías libertarias feministas a la vez que proporciona un análisis correspondiente al soporte de las categorías en relación con la militancia.

Más adelante, en la tercera parte, el trabajo investigativo encamina el ejercicio investigativo alrededor de Beatriz Eugenia Sandoval Sáenz. Incorporando la contribución del testimonio de su sobrino Juan Pablo Sandoval Rojas, cuya voz es fundamental en este ejercicio de memoria, a la revisión documental de “Descripción y análisis de los grupos políticos que han hecho presencia en la Universidad Nacional en el periodo 1985-1991”, tesis de pregrado realizada por la misma Beatriz junto a la compañera Magaly Pinzón para obtener el título de trabajadoras sociales de la Universidad Nacional de Colombia, y de “Una historia del anarquismo en Colombia: Crónicas de utopía (Apuntes, momentos y páginas selectas para una historia del Movimiento Libertario Americano)”, documento realizado por el Colectivo Alas de Xué, organización estudiantil de la que hizo parte Beatriz, reconstruyo la historia y trayectoria de la compañera en diversas facetas como militante anarquista educadora y como sujeta con lazos familiares fuertes.

Para finalizar este estudio, mi escrito reúne las conclusiones a las que llego por ahora en este proceso de enseñanza-aprendizaje que para mí significa investigar en el compromiso ético, político y pedagógico, soportada en la militancia transformadora que vivo y sueño como trabajadora social y educadora popular. Lo que quiero decir es que con esta investigación dejo sembradas plántulas de memoria, pues he avanzado en la consolidación de argumentos, ideas y reflexiones mediante la recuperación de las voces, experiencias y testimonios de las maestras militantes anarquistas en un esfuerzo significativo de dignidad rebelde.

Mujeres obreras, versos libres y expresión directa

A nuestras compañeras,

Aquellas obreras,

Que dieron sus vidas

En las primeras huelgas

Que padecieron bajo el yugo

De patrones, maltratadores, curas...

Hoy os recordamos,

Gritad vuestras consignas,

Vuestros ecos nos guían,

Por las calles manifiestan

Viejas luchas, nuevas guerras.

¡No más golpes ni hematomas,

Ni más brechas en las pagas!

¡No más tratos humillantes,

Ni machistas risotadas!,

¡Sólo más mujeres libres

Y obreras organizadas!

Tú que creas vida nueva

Y renuevas esperanzas,

Que das fuerza a nuestra lucha

Anarquista y libertaria,

*Construyendo un Mundo Nuevo
De mujeres revolucionarias.
Trabajadora y feminista,
Luchadora solidaria,
Que tu lucha sea el germen
De la emancipación proletaria,
El apoyo de las oprimidas
Y la justicia de las asesinadas.*
(CNT de León, 2022)

La pesquisa de investigaciones previas

En el proceso de búsqueda de antecedentes de mi investigación, principalmente hice un rastreo de textos y elaboraciones de diverso tipo sobre pedagogías libertarias feministas en librerías alternativas de Bogotá y en librerías o portales virtuales de libre acceso y difusión en la red, de lo que he llamado *literatura militante*. Nombro esta categoría teniendo en cuenta que los documentos son, a grandes rasgos, productos y trabajos de la experiencia política comprometida o su recuperación, en procesos que como investigadora interpreto en clave con las reflexiones de los feminismos (vinculando la teoría y práctica de las mujeres). Siendo así, estos escritos son fuente primaria en tanto, en la gran mayoría de los casos, son testimonios de las autoras mismas, militantes del anarquismo o anarcofeminismo de su época, haciendo referencia a rastros de diversas reflexiones excluidas del campo intelectual; es decir, *literatura militante* son todos esos escritos que no se adscriben en la categoría académica pues no están controlados por sus parámetros, sino son textos que se difundieron en asambleas, congregaciones y periódicos o publicaciones editoriales independientes, claramente políticas.

Además de documentos escritos, busqué material gráfico de diversa índole, como historietas y cuadernillos ilustrados sobre anarcofeminismo y mujeres anarquistas en grandes términos, tanto en las librerías virtuales como físicas, pues las tendencias libertarias han realizado,

desde hace mucho tiempo, muchas elaboraciones gráficas autogestionadas de libre circulación y acceso.

De otra parte, cuando indagué en portales de consulta académica por artículos y tesis de pregrado y posgrado (Redalyc, Dialnet y Google Académico) sobre pedagogías libertarias feministas específicamente el resultado fue muy escaso, por lo que me remití a consultar sobre anarcofeminismo y nombres puntuales de militantes reconocidas, pedagogías libertarias y feminismos latinoamericanos, subalternos y decoloniales. Esta búsqueda de grandes contenidos para comenzar la indagación se explica en tanto:

1. *Pedagogías libertarias feministas* es el concepto clave de interés al que me remití inicialmente, pues es mayormente relevante para comprender la existencia y el ejercicio reflexivo de mujeres anarquistas educadoras, en el rescate de la memoria histórica.

Debido a que la búsqueda del término concreto no arroja resultados concretos, realicé el ejercicio de exploración ampliando las palabras clave y examinando las relaciones y puntos de encuentro en común, ya que, como expuse en el planteamiento del problema, hay un entramado en la percepción del mundo en contraposición a la estructura global capitalista y patriarcal, lo que permite explorar las posturas anarquistas y feministas desde una amplia diversidad.

Siendo así, compruebo que muchas mujeres anarquistas y con ideas feministas se desempeñaron en su vida como maestras y educadoras, sin embargo, pocas realizaron ejercicios escriturales para recoger sus trabajos teóricos y prácticos debido a que sus vidas estaban expuestas a distintos riesgos. A pesar de los impedimentos, las mujeres militantes asumieron el compromiso con la revolución hasta las últimas consecuencias como por ejemplo Louis Michel, quien fue una de las principales figuras de la Comuna de París, exiliada y prisionera política durante muchos años de su vida. De esta manera, como expone Ana Pérez

Las anarquistas han visto en la educación, por lo tanto, un medio revolucionario para la transformación social: si queremos una sociedad nueva, es preciso educar

personas capaces de crearla y vivir en ella, es decir, personas capaces de cuestionar todo aquello que impide su conquista de la libertad, de combatir la deshumanización a la que les someten las estructuras de poder (Rodríguez, 2016), de rebelarse ante la injusticia y tomar conciencia de la necesidad de revolución. [...] Los niños y niñas que a ellas asistieran [las escuelas] no deberían aprender, por lo tanto, la obediencia y la sumisión, sino la rebeldía y el inconformismo ante toda injusticia. (2021, p.76).

2. *Anarcofeminismo* es el tema de mi investigación, marco amplio de acción y teoría vinculado a las sujetas, sus identidades y agencias en relación con el compromiso ideológico de la transformación social.

Los escritos académicos que encontré sobre anarcofeminismo son, la gran mayoría, exploraciones históricas, rastreos y elaboraciones sobre distintas mujeres anarquistas y sus postulados, encaminadas a la recuperación del rol fundamental de la mujer en el desenvolvimiento de la vida pública y los asuntos políticos de la sociedad; y, otros pocos, reflexiones sobre las propuestas del anarcofeminismo en la actualidad, en un contexto globalizado del capitalismo-patriarcado con desigualdades exacerbadas. Estos últimos son vitales en tanto analizan las circunstancias y el estado de *la idea anarquista*, como por ejemplo hace Laura Vicente, cuando dice que

la mayoría de la actividad anarcofeminista tiene lugar a pequeña escala y las estructuras organizativas más utilizadas son los grupos vinculados al sindicato aun cuando dicha vinculación orgánica ofrece problemas de incardinación en la estructura sindical (CNT o CGT) y colectivos autónomos o grupos de afinidad sin vinculación orgánica con organizaciones sindicales (esta segunda opción es la que se desarrolló en el pasado hasta 1939). Mientras los colectivos nacen con vocación de tener cierta estabilidad, los grupos de afinidad son pequeños grupos (unas quince mujeres) autosuficientes que planean sus acciones al detalle y se cuidan entre sí en las calles, son formaciones ad hoc (constituidas «para esto», no son estables). (2020, p.66).

Las elaboraciones alrededor de las semblanzas de las anarcofeministas tienen que ver, en muchos casos, con mujeres populares de finales del siglo XVIII, como Louise Michel en Francia:



La educación accesible a todos proporcionará esa igualdad intelectual sin la cual la igualdad material carecería de valor.

No más asalariados, ni víctimas de la miseria, de la falta de solidaridad, de la competencia, sino la unión de trabajadores en la igualdad, repartiéndose la labor entre ellos, para obtener el mayor desarrollo de la comunidad, el mayor bienestar para cada uno. Porque cada ciudadano encontrará mayor libertad, mayor expansión de su individualidad, en la mayor expansión de la comunidad.

(Louise Michel, Manifiesto de La Comuna en Londres, 1874, p.733);

Voltairine de Cleyre en Estados Unidos:



Vuestras malditas mentiras incluso oscurecen el beso de un niño. Las niñas no deben ser marimachos, no deben ir descalzas, no deben trepar los árboles ni aprender a nadar ni hacer nada que Doña Perfecta decretara como «impropio». Los niños pequeños sufren el escarnio de los otros, con nombres como «afeminado» o «niña tonta» si deciden que quieren remendar o jugar con una muñeca. Cuando crecen se dice: «¡Oh, los hombres no saben cuidar de la casa ni de los niños como las mujeres!» ¿Cómo van a hacerlo, cuando habéis puesto el esfuerzo más grande de vuestras vidas en arrancarles ese impulso? «Las chicas no pueden soportar esas cosas como los hombres».

(Voltairine de Cleyre, La cuestión de la mujer, 1890, p.19);

Emma Goldman en la Rusia zarista:



Cada cual entrará al matrimonio con fuerza física y confianza moral mutua. Cada cual amará y estimará al otro, y ayudará a trabajar no solo por su propio bienestar, sino, siendo felices ellos mismos, desearán también la felicidad universal de la humanidad. La prole de tales uniones será fuerte y sana de mente y cuerpo y honrará y respetará a sus padres, no porque sea su deber hacerlo, sino porque los padres lo merecen. Serán instruidos y cuidados por la comunidad toda y serán libres de seguir sus propias inclinaciones, y no habrá necesidad de enseñarles el servilismo y el vil arte de asediar a sus semejantes. Su propósito en la vida será, no obtener poder por sobre sus hermanos, sino ganarse el respeto y la estima de cada miembro de la comunidad.

(Emma Goldman, Anarquía y la cuestión sexual, 1896, p.32);

Teresa Claramunt, Federica Montseny y Lucía Sánchez en España:



Si supieras, mujer, los bellos resultados que alcanzaríamos si imperase esa idea tan desconocida hoy por la casi totalidad de las mujeres. Si yo pudiera ser oída por vosotras todas, con qué afán, con qué cariño os dijera: «dejaos, amigas mías, de esos embustes que os enseñan las religiones todas. Desterrad lejos, muy lejos, esas preocupaciones que os tienen, como los esclavos del siglo XIII con un dogal que no os deja moveros para que no penetréis en la senda de la razón. Mi voz no llega a todas vosotras; compañeras queridas, pero seáis las que seáis las que leáis estos renglones que dicta mi corazón que siente y un cerebro que piensa, no olvidéis que la mujer se ha de preocupar por su suerte, ha de leer los libros que enseñan, como son las obras ácratas, ha de asociarse con sus hermanas y formar cátedras populares donde aprende a discutir o para ir aprendiendo lo que nos conviene saber».

(Teresa Claramunt, A la mujer, 1899, p.51);



Es decir, el feminismo, partido de Estado, de privilegio, de mando, de intolerancia religiosa y moral, de asperezas de sexo, de brutalidad dominadora o de falsa suavización de costumbres, puede convertirse, en el proceso evolucionista de los tiempos modernos, en el revulsivo que coarte la libertad del hombre, y de las mujeres, minoría por desgracia,

que han logrado despojarse del lastre de los siglos transcurridos en el obscurantismo y el embrutecimiento intelectual.

Yo creo que la cuestión de los sexos está clara, meridianamente clara: Igualdad absoluta en todos los aspectos para los dos; independencia para los dos; capacitación para los dos; camino libre, amplio y universal para la especie toda. Lo demás es reformismo, relativista, condicional y traidor en unos; reaccionario, cerril, intransigente y dañino en otros.

(Federica Montseny, *Feminismo y humanismo*, 1924, p.79);



La mujer, en cambio, es el individuo, el ser pensante, la entidad superior. Por la madre queréis excluir a la mujer cuando podéis tener mujer y madre porque la mujer no excluye nunca a la madre.

Desdeñáis a la mujer como valor determinativo en la sociedad dándole *la calidad de valor pasivo*. Desdeñáis la aportación directa de una mujer inteligente por un hijo tal vez inepto. Repito que hay

que restablecer las cosas en sus verdaderos términos. Que las mujeres sean mujeres ante todo; sólo siendo mujeres tendréis después las madres que necesitáis.

Lo que verdaderamente me asombra es que compañeros que se llaman anarquistas, alucinados, tal vez, por el principio científico sobre que pretende estar asentado el nuevo dogma, sean capaces de sustentarlo. Frente a ellos me asalta esta duda: si son anarquistas no son sinceros, si son sinceros no son anarquistas.

(Lucía Sánchez, *La cuestión femenina en nuestros días*, 1935, p.83);

Lucy Parsons en Estados Unidos:



Sabemos que después de todo, a medida que nos ilustremos más bajo esta mayor libertad, llegaremos a interesarnos menos y menos por la distribución exacta de la riqueza material, que, a nuestros sentidos nutridos por la codicia, parece ahora algo tan imposible de pensar sin cuidado. La mujer y el hombre de intelectos más nobles,

en el presente, no piensan tanto en las riquezas a obtener por sus esfuerzos como en el bien que puedan realizar por sus criaturas semejantes. Hay un brote innato de acción saludable en todo ser humano que no ha sido aplastado y apretado por la pobreza y el arduo trabajo desde antes de nacer, que le impulsa hacia adelante y hacia arriba. No puede éste estar inactivo, aún si lo quisiese; es tan natural para él desarrollar, expandir, y usar los poderes en él cuando no son reprimidos, como para la rosa florecer a la luz del sol y arrojar su fragancia a la brisa que pasa.

(Lucy Parsons, Los principios del anarquismo, 1899, p.7);

Virginia Bolten en Argentina:



Fue entonces que compadecimos a nuestras caídas y desgraciadas compañeras. Entonces quisimos romper con todas las preocupaciones y absurdas trabas, con esta cadena impía cuyos eslabones son más gruesos que nuestros cuerpos. Comprendimos que teníamos un enemigo poderoso en la sociedad actual y fue entonces también que mirando a nuestro

alrededor, vimos muchos de nuestros compañeros luchando contra la tal sociedad; y como comprendimos que ése era también nuestro enemigo, decidimos ir con ellos en contra del común enemigo, mas como no queríamos depender de nadie, alzamos nosotras también un girón del rojo estandarte; salimos a la lucha... sin Dios y sin jefe. He aquí, queridas compañeras, el porqué de nuestro periódico, no nuestro sino de todos, y he aquí, también, porqué nos declaramos comunistas anárquicas proclamando el derecho a la vida, o sea igualdad y libertad.

(Virginia Bolten en la redacción de *La Voz de la Mujer*, Nuestros propósitos, 8 de enero de 1896, p.49);

Por último, Blanca de Moncaleano en Colombia:

¡Pobre mujer! Cuando llegues a comprender el valor de tu grandeza, entonces convertida en gigante, verás el poder que tienes para sacudir el yugo oprobioso que os esclaviza y presenta al mundo como mercancía, no permitáis esa cobardía. Empuñad el arma de defensa, que es la instrucción, y una vez armadas no vaciléis en abrazaros al ideal sublime que él os protege contra toda explotación, y en cambio os da todo un universo de bellezas de que podéis disfrutar en medio de la igualdad, libertad y respeto mutuo.

(Blanca de Moncaleano, *Hacia el porvenir*, 1912 en Blanca de Moncaleano y el triunfo de la anarquía, p.123).

Así, estas semblanzas evidencian los recorridos vitales de estas mujeres, en muchas ocasiones lejanas a los intereses exclusivos del feminismo burgués de sus momentos, situándose en los barrios obreros dentro de los movimientos sociales, organizativos y sindicales, inclinadas por la reflexividad y la militancia en el deseo de libertad en los roles de género, las cuestiones sexuales, afectivas y de maternidad que atañen a las mujeres en términos de justicia y felicidad, la autonomía en el matrimonio y la dependencia económica, y el llamado de la urgencia de la emancipación humana.

3. *Pedagogías libertarias* permite indagar en los orígenes, objetivos y características de la reflexión educativa propia del anarquismo a nivel general, para más adelante identificar los postulados concretos de las mujeres militantes educadoras.

Los antecedentes investigativos que se hallan en otros trabajos de tesis evidencian aspectos centrales que configuran las pedagogías libertarias en su generalidad. Por ejemplo, Said Pimentel encuentra que la libertad es fundante en el pensamiento anarquista al manifestar que

Gallo (2000), considera que desde la pedagogía anarquista es fundamental trabajar sobre dos principios: la libertad debe ser su finalidad, vista como una construcción colectiva y no solamente un medio para educar, debe ser desarrollada al margen del Estado y gestionada por la comunidad que ocupa el espacio educativo (nombra esto, igual que Cuevas como autogestión). Dichos principios estarían fundamentados por una visión antropológica muy específica, que se definiría a través de varios ejes, inspirándose en las concepciones de dos anarquistas “clásicos”: Proudhon y Bakunin. Uno de estos ejes, lo comparte con Cuevas Noa: la educación integral. (2014, p.23).

Por su lado, la investigadora Natalia Castillo, respecto a los principios de la pedagogía libertaria, discurre en la idea de educación autoritaria teniendo en cuenta que

Dentro de la pedagogía libertaria han existido dos grandes tendencias acerca de cómo concebir el antiautoritarismo: por un lado, una tendencia que enfatiza los aspectos no-directivos de la educación antiautoritaria, mientras que la segunda enfatiza los aspectos sociopolíticos (Cuevas Noa, 2004). (2020, p.18).

Relacionada de manera directa con la autogestión, comprendiendo que

radica en la idea de que los propios implicados en un proyecto o empresa sean los que están a cargo del proyecto, sin existir supervisores o cargos directivos. Así también, la idea sugiere la inexistencia de un mecenas o de alguien que pueda sacrificar la independencia del proyecto con sus propios intereses. (2020, p.21).

Respecto al apoyo mutuo,

La idea de apoyo mutuo en la pedagogía libertaria radica en la búsqueda consciente y activa de promover la solidaridad y la cooperación entre los estudiantes, evitando cualquier lógica que fomente la competencia. Aquí aparece la necesidad de la eliminación de los premios y los castigos, así como cualquier sistema de calificaciones o de clasificaciones que discrimine a los estudiantes por su desempeño. (2020, p.22).

Y, además, introduce la coeducación como característica fundamental para la pedagogía libertaria, en tanto

es un principio independiente solo si no considera que la educación integral, tal como la profesaba Robin, no incorpora ya la idea de que todos deben educarse juntos, sin establecer distinciones de edad, sexo, clase o religión. (2020, p.23).

De otra parte, es vital nombrar a Josefa Martín Luengo, fundadora de la Escuela Libre Paideia



en España en 1978 y escritora de La escuela de la anarquía, en donde analiza 15 años de práctica de la educación en la anarquía basándose en un diálogo entre históricos anarquistas e ideas vigentes en la actualidad.

Una de las ideas centrales que manifiesta la autora es que

los puntos fundamentales que una educación anarquista debe tener en cuenta para actuar sobre ellos y ellas, son: 1. Educar contra la dependencia materno-paterna, 2. Educar contra la propiedad privada, 3. Educar contra la seguridad-autoridad, 4. Educar contra el egocentrismo egoísmo, 5. Educar contra la competitividad-clases sociales, 6. Educar contra la frustración-agresividad-violencia, 7. Educar contra el deseo de poder desigualdad, 8. Educar contra la seguridad-consumo. (1993, p.29)

Poniendo en evidencia, entonces, que la pedagogía libertaria se fundamenta en la intención de construir una comunidad cimentada en la ética de la dignidad y el bienestar, en contraposición a la educación impuesta por el Estado y el capitalismo.

Cuando hablamos de la manipulación educativa en la anarquía, lo que pretendemos explicar es que debemos educar en la ética, pero siempre con la participación activa de la persona, que va configurando estos principios éticos con sus experiencias y vivencias dentro de un grupo humano, en donde se evidencian así mismo, las experiencias, vivencias de educadores y educadoras de la anarquía, anulando en lo posible los conceptos éticos que establece una ética de normas y leyes encaminadas a defender y perpetuar un establecimiento social concreto, que se evidencia como antagónico de los principios del derecho natural de ayuda mutua, solidaridad, libertad, igualdad y justicia que están contenidos en la historia de la humanidad, de su pensamiento y de su existencia.

(Josefa Martín Luengo, La Escuela de la Anarquía, 1993, p.37).

A su vez, la investigadora Mary Aguilera sobre Martín Luengo dice:

respecto a la Educación Libertaria que esta debe ser absolutamente independiente del Estado, ya que éste buscará a través de sus escuelas continuar cuidando sus intereses en cuanto a la formación de ciudadanos útiles para la sociedad “La escuela del estado sirve a los intereses del estado, como la escuela de la iglesia sirve a los intereses de la iglesia, ¿a quién sirve la escuela de la anarquía? (...) sirve a los intereses de las personas que libremente se asocian para proporcionarse un estilo de vida mejor” (Martín, 2006, p.20) aquí se sustenta el planteamiento de Martín Luengo al considerar que cada quien, estado e iglesia, usan la escuela como un importante medio para ejercer el control de las personas, por lo tanto de la sociedad. (2014, p.16).

4. *Feminismos* posibilita poner en diálogo y establecer vínculos entre perspectivas, teorías y apuestas ético-políticas en relación con el sentido en los movimientos sociales que encarnan las discusiones sobre las mujeres y sujetas feminizadas en el sistema capitalista y patriarcal.

La búsqueda sobre feminismos latinoamericanos, subalternos y decoloniales es intencional, estableciendo como investigadora una correspondencia con los intereses en la militancia anarquista y anarcofeminista haciendo énfasis en Suramérica, ya que es necesario delimitar los criterios de búsqueda teniendo en cuenta que existen tantos feminismos como mujeres y sujetas feminizadas en el mundo entero. En este sentido, los referentes de estas corrientes de feminismos se encarnan en investigadoras, pensadoras e intelectuales que han centrado sus esfuerzos vivenciales y escriturales en el campo de la lucha social por extinguir el sexismo y otras discriminaciones igualmente potenciadas en el contexto social, económico y cultural capitalista y patriarcal. Son fundamentales autoras de la contemporaneidad como Rita Segato, Silvia Federici, bell hooks, Dora Barrancos, Gloria Anzaldúa, Claudia Korol, Marcela Lagarde, Silvia Rivera, Judith Butler, Francesca Gargallo, Yuderlys Espinosa y las

mujeres organizadas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, por nombrar algunas de ellas.

Partiendo de esta configuración para la búsqueda, en la rejilla del estado del arte de mi investigación se encuentran 35 textos de literatura militante, 20 artículos y 17 tesis de pregrado y posgrado.

De otra parte, ya que la investigación abraza los legados de las mujeres anarquistas y feministas educadoras del pasado en diálogo constante con el presente, en una labor de memoria contrahegemónica, me recojo en el imperativo de reconstruir narrativas para el combate del olvido y parto de la comprensión de la historia como un entramado social, cultural y político que se encuentra en tensión constante. El trabajo se fundamenta teórica y metodológicamente en la pedagogía de la memoria, comprendida desde los estudios del pasado reciente, por lo que fue también un criterio de búsqueda, pues continuamente se construyen y elaboran trabajos investigativos de tesis y artículos académicos, y se crean y publican otros documentos de tipo organizacional e institucional.

Siendo así, mi fundamento para considerar la pedagogía de la memoria como eje central investigativo es la relevancia de la recuperación del posicionamiento ideológico en el desencadenamiento de guerras y grandes oleadas de violencia en los siglos XIX y XX, teniendo en cuenta las particularidades suramericanas. Si bien la memoria histórica y la historia reciente tienen que ver con la exigencia de verdad en los hechos de las guerras del siglo XX, en el marco de la vulneración de Derechos Humanos, este ejercicio investigativo tiene completo sentido para interpretar, comprender y explicar el pasado, enmarcándose en las luchas históricas, disruptivas y de resistencia que fueron encarnadas por mujeres educadoras que no son recordadas.

Reflexionar acerca de la presencia del pasado en nuestras sociedades, sobre todo de aquellos aspectos problemáticos e incluso mezquinos, supone retomar una de las temáticas de debate más apasionantes e interpelantes que la experiencia del Siglo XX ha puesto en

evidencia. Objeto de disputas sociopolíticas, fuente de legitimidad y justificación para actores y situaciones de diverso tipo, la construcción y la transformación de las memorias colectivas se ha convertido en un asunto que requiere de una mirada interdisciplinar, un abordaje desde distintos ámbitos y una invitación creativa a vislumbrar más allá de las comodidades epistemológicas, éticas y políticas.

(Ortega et al, 2016, p.97)

Primera parte

Leer y conversar con las narrativas de memoria militante

Enfrentar la desmemoria pedagógicamente, es enseñar a desandar caminos de amnesia que nos han hecho transitar en la indiferencia, ya no tan solo con el dolor de “otros” sino de nosotros mismos, es formar para resistir el efecto sedante de la tragedia, es analizar nuestros comportamientos y costumbres como sociedad y cultura determinadoras de sujetos políticos.

(Ortega et al, 2020, p.170)

Inicio mi trabajo investigativo en conectando el tercer y cuarto objetivo del trabajo, es decir, identificar los factores que envuelven y determinan el olvido de las mujeres educadoras anarquistas y consolidar un aporte para saldar la deuda histórica con ellas, proponiendo la pedagogía de la memoria como teoría y a la vez metodología, asumiendo también la pedagogía crítica como apuesta educativa, ética y política. De esta manera, reelaboro historias de vida populares, ocupándome de narrativas de dolor y olvido, habitando el lugar del auto relato y los testimonios con el valor de fuente histórica, tratando especialmente la trayectoria vital de Beatriz Eugenia Sandoval Sáenz.

Inicialmente, presento la pedagogía crítica para desplegar el fundamento de la pedagogía de la memoria, pues esta representa las posibilidades de reflexionar en la práctica sobre la constitución de sujetas y sujetos comprendiendo que sus procesos formativos son de carácter ético y político. De esta manera,

Giroux y McLaren (1998) conciben esta pedagogía como un diálogo abierto con la cultura y la política en razón de formularse la pregunta sobre cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia; y en una segunda vía, se asume el sentido que Giroux y McLaren (1998)

le otorga a la praxis como una unidad interna de pensamiento y acción, donde el sujeto cognoscente es también un sujeto actuante, es decir la construcción dialéctica entre experiencia, teoría y práctica. (Ortega et al, 2014, p.66)

Con esta enunciación, se entiende que la pedagogía crítica aborda y se expande en discusiones relacionadas con cultura política, formación de ciudadanía, derechos humanos, memoria histórica, social e individual, historia reciente, abordajes psicosociales, arte comunitario, conflictos y convivencias (Merchán et al, 2016), pues desde estas epistemologías,

La pedagogía crítica se instala en códigos éticos y políticos como la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. En otras palabras, la pedagogía crítica significa la presencia del Otro. Es hacerse cargo formativamente del Otro: “humanización”. Es una pedagogía de la finitud, de la proximidad, del cuidado, de la acogida y del relato. (Merchán et al, 2016, p.30).

Entonces, con la premisa de que

Si bien existen múltiples posibilidades pedagógicas para asumir procesos educativos (escolares y extraescolares), acogemos aquella que se hermana con la memoria para asumir la apuesta de formar la subjetividad política, esto es, posicionamientos y capacidades susceptibles de ser ejercidas solidariamente contra el olvido de la deshumanización, lo cual adquiere sentido toda vez que nuestra historia reciente nos ha configurado en términos socio políticos como sujetos con improntas subjetivas que expresan culturalmente costumbres, usos y hábitos terroríficos y dolorosos (violentos), lo cual nos ha dispuesto de muchas maneras como sujetos temerosos y temidos, sujetos amnésicos. Ante esto, una pedagogía de la memoria permite la posibilidad de aprendernos, reconocernos y enseñarnos distintos al identificar y analizar otras formas de experiencia: deseos, esperanzas, resistencias. (Ortega et al, 2010, p.28);

Me recojo en la pedagogía de la memoria en este ejercicio investigativo para fortalecer la posibilidad, como infieren las autoras, de aprender, reconocer y enseñar en la otredad diversa en identidades y experiencias, dialogando constantemente con estas mujeres que intento rescatar del olvido.

Con la orientación de las maestras investigadoras Clara Castro, Jeritza Merchán, Piedad Ortega y Gerardo Vélez, reconozco e instalo en mi investigación, que

[...] una pedagogía de la memoria se ocupa de una formación anamnética de la subjetividad, se toma en serio la historia, las situaciones, y las relaciones humanas. De ahí que una pedagogía de la memoria es una pedagogía del tiempo, del espacio. Es una pedagogía del testimonio, del relato y del anhelo, en suma de la alteridad, porque no es sólo la reconstrucción de mi memoria, sino la memoria del otro. (Ortega et al, 2020, p.38).

Pero también desde la comprensión de que

Una pedagogía de la memoria es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora [, e]l modo en que se experimenta y designa el sentido de la realidad constituye el referente primario para la construcción de esas prácticas que son potencialmente políticas y éticas, dados sus fines colocados en una acción responsable y respondiente del sujeto. [...] En esa medida, la pedagogía exige pensarse en situación pues se necesita aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre que tanto se teme. Significa, entonces, asumir una pedagogía de la memoria como un proceso reflexivo y una práctica del compromiso. (Ortega y Castro, 2010, p.86).

Ahora, reconociendo que

[La] demanda [de] la construcción de repertorios pedagógicos sostenidos desde la responsabilidad, asumida esta como cuidado y recepción de un “otro”, como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el “otro” y de un “otro” que se mueven en el plano de una significación subjetiva y de un reconocimiento social. Afirmar la experiencia del sujeto es nombrarla en el marco de sus propias subjetividades como los modos de ser, hacer, estar, sentir y relacionarse con un “otro” en condiciones de diferencia y desigualdad en múltiples marcos cognitivos, valorativos, prácticos y afectivos. Subjetividad en términos de disposiciones, posicionamientos y elecciones que le permiten a un sujeto actuar y territorializarse en unas prácticas, en un contexto, en un saber, en un espacio y en las memorias de su tiempo. (Ortega et al, 2020, p.40),

Es posible introducir el relato como composición que incorpora acontecimientos ordenados, formando un discurso narrativo.

Con el interés de promover el desencuentro con las narraciones hegemónicas y sus historias oficiales, en este caso sobre las mujeres, la militancia anarquista y la pedagogía, apuesto por

Desandar procesos educativos que repiten verdades absolutas [...] en donde la existencia en el mundo y la relación con la vida es exclusiva para los vencedores, empero, ofrecer un lugar en el mundo a sujetos que también son portadores de identidades para que habiten la palabra que también es comprobable, creíble, conceptual y mágica en la elaboración de un pasado. (Ortega et al, 2020, p.170).

Lo que en mi investigación se traduce en el compromiso con el reconocimiento de la ideología y la existencia de la educación anarquista y la pedagogía libertaria, comprendiendo el valor y la vigencia de sus postulados teóricos, pues las educadoras anarquistas fueron, son y serán sujetas vinculadas ética y políticamente, con identidades propias historizadas y razonamientos pedagógicos interesantes y pertinentes para la transformación social.

De esta manera, aunque en la actualidad y desde hace un buen tiempo, el modelo de enseñanza que prime en el mundo sea el tradicional, que mantiene los valores del capitalismo y el patriarcado bajo el engaño del neoliberalismo, condenando al olvido todas las formas de educar que no se rigen por este orden social, mi trabajo intenta ser un rescate político y pedagógico en que pervivan las resistencias de aquellas mujeres que anduvieron las pedagogías libertarias y/o feministas en sus contextos culturales, sociales e históricos.

Ahora bien, mi tesis es narrativa testimonial en la medida en que recoge otras narrativas de memoria, recupera del olvido estas experiencias, pensamientos y postulados de las mujeres e involucra también mi reconocimiento como sujeta en todas ellas quienes militaron el anarquismo y/o anarcofeminismo como bandera en sus vidas.

De este modo para la experiencia todos los registros sobre la memoria son necesarios, en tanto atienden al cuidado formativo del otro, posibilitan el trabajo con la corporeidad, y se afincan en la constitución del vínculo como afirmación de la alteridad. (Ortega et al, 2020, p.39).

Así, mi encuentro con las narrativas de estas mujeres fue posible gracias a la técnica fundamental de revisión documental de sus trabajos escriturales, pues para las anarquistas y [...] el mundo ácrata se reitera, a menudo, el concepto de que los escritos y el arte en general, tienen una misión ético-social, y deben expresar las aspiraciones de la colectividad, señalar los problemas de la vida social en el sistema capitalista en vías de desarrollo, respaldar a las clases sociales más humildes y apoyarlas y/o educarlas en la lucha social. La escritura no es un producto para el mercado cuyos compradores pueden ser sólo los adinerados, sino un acto revolucionario, un instrumento para la creación de una sociedad nueva. (Caiazzo, 2014, p.3).

Entonces, la oportunidad de buscar y hacer una lectura reflexiva y significativa con sus palabras en la militancia se transformó en apertura para dialogar con las categorías de sujetas, pedagogías y vínculos ético-políticos en un entramado sostenido por el interés de aportar a la narrativa de memoria contrahegemónica. De esta manera, aunque en mi estado del arte hay muchos aportes de estudios académicos de distintas intelectuales y estudiosos, se mantiene latente la oportunidad de conversar con las mismas militantes pues mi experiencia directa, llena de preguntas, se encuentra y vincula directamente con las suyas nombradas con sus propias palabras en la literatura militante en un proceso de lectura y diálogo reflexivo.

De otra parte, este acercamiento a las narrativas y los testimonios es particularmente especial con la compañera Beatriz Sandoval Sáenz, La negra, pues además de leerla en su escrito monográfico de pregrado en Trabajo Social (Descripción y análisis de los grupos políticos que han hecho presencia en la Universidad Nacional en el periodo 1985-1991) y el documento elaborado por el Colectivo Alas de Xué, tengo la suerte de conversar (en una entrevista semiestructurada) con su sobrino Juan Pablo Sandoval Rojas y reconstruirla en su humanidad junto a los recuerdos, historias y elaboraciones de él, haciéndolo una valiosa fuente secundaria oral que representa la continuidad del pasado en el presente, memoria viva, pues es quien se posesiona del testimonio en nombre propio y de su familia.

Con esta orientación, argumentan Castro, Garzón, Merchán y Ortega,

La memoria puede ser entendida como un conjunto de experiencias individuales que solo toman sentido a la luz de la pertenencia a un colectivo.

[...]

En este sentido, nadie recuerda solo, pues toda construcción memorial está inscrita en marcos sociales, los cuales para Halbwachs (1994) pueden ser entendidos como un conjunto de corrientes de pensamiento y de experiencias que le otorgan sentido al pasado. Esta búsqueda de sentido se produce y transmite a través de las vivencias y del compartir con los otros; en consecuencia, es necesariamente plural, multiforme y objeto de disputas sociales ya que

No es memoria del grupo, es decir memoria colectiva calcada del modelo de la memoria individual, y tampoco es suma de memorias individuales y solitarias. Pero es la condición misma de posibilidad de los recuerdos atesorados por los individuos. (Lavabre, 1998, p.53).

[...]

Si entendemos las memorias colectivas bajo el prisma del concepto de los cuadros sociales, su construcción consistiría en un complejo proceso social de creación y transmisión del recuerdo y del olvido; nadie recuerda solo y ningún recuerdo está desligado a un por qué y a un para qué políticamente determinados. (2016, p.97).

Esto quiere decir que en la conversación que tenemos Juan Pablo y yo reconstruimos la historia de Beatriz recordando juntos, él como familiar de la siguiente generación que recoge, significa y atesora los recuerdos e historias de su tía, y yo como compañera anarquista y colega trabajadora social egresada de la misma universidad.

Respecto a este último dato, considero importante destacar la discusión de la memoria oficial, pues este ejercicio escritural que construyo representa una materialización de la memoria que la contradice, en tanto

La historia “oficial” construida como base para los valores nacionales y del estereotipo del “buen” ciudadano genera relatos lineales y heroicos, que fundamentan imaginarios populares y generan currículos incapaces de profundizar en las tensiones y complejidades propias de cada coyuntura, así como sus continuidades y rupturas. (Merchán et al, 2016, p.102).

A lo que hago referencia es a que esta elaboración investigativa en donde indago por las narrativas que envuelven y significan a Beatriz como sujeta educadora vinculada ética y políticamente, construyo una narrativa que desafía la memoria oficial que la estigmatiza, señala y olvida en la dinámica usual de la historia dominante en el departamento del claustró universitario, los medios de comunicación y la sociedad bogotana y colombiana en general. En este sentido, esta escritura es en sí misma pedagogía de la memoria, pues en el ámbito educativo en que me encuentro, las palabras que caracterizan e interpretan una versión otra de Beatriz, retando, controvirtiendo y disputando los discursos hegemónicos normados por el orden social que agravan y difaman la militancia anarquista, el pensamiento libertario y la justa lucha social contra el capitalismo y el patriarcado.

Teniendo en cuenta esta descripción de la pedagogía de la memoria como metodología que permite abordar narrativas en la construcción de otras historias, ya que

La Memoria como campo de trabajo pedagógico gira en torno a los la reconstrucción de sociedades que se han visto resquebrajadas y lesionadas por los conflictos de índole sociopolítica en los cuales se ha acallado física, simbólica, histórica y políticamente la voz de infinidad de sujetos, por eso es tan importante asumir el reto desde una pedagogía de la memoria para propiciar escenarios de reconfiguración en los que a partir de diversas narrativas se abran posibilidades de conocimiento, reconocimiento y transformación histórico-social. (Herrera y Merchán, 2012, p.15);

El enfoque desde el que elaboro esta investigación es cualitativo, pues es la perspectiva más acertada para elaborar el sentido, los significados y las representaciones de las narrativas, revelando su centralidad, tanto en la búsqueda bibliográfica como en la conversación con los testimonios en la recuperación de trayectorias de vida, ideas y horizontes pedagógicos en la militancia. En este sentido, la investigación cualitativa influida desde la perspectiva epistémica feminista permite revelar y procesar la información de la lectura reflexiva y el diálogo tanto con los documentos como con la fuente secundaria oral, de manera que se establecen relaciones directas desde la subjetividad y se entrecruzan con los conceptos a partir de los datos entrañados en los testimonios para su interpretación junto a las categorías propuestas en la investigación.

De esta manera, en el abordaje de la investigación en educación y memoria, el enfoque cualitativo incorpora también elementos de la investigación feminista. Por un lado, en tanto comprende que

[...] en el contenido y la producción académica se evidencia todavía un fuerte sexismo normativo acompañado de visiones y prácticas androcéntricas, y esto a pesar de la ya larga e importante producción de trabajos críticos realizada desde enfoques feministas en todos los ámbitos de las disciplinas científicas, trabajos que no han sido reconocidos ni incorporados, por lo general, al "mainstream" de los debates académicos de las distintas áreas y que han tendido a desarrollarse como campo aparte. De este modo, persiste un sesgo en la selección de cuáles son los temas relevantes de investigación e intervención, qué metodologías se utilizan, de qué manera se aplican o cuáles son las voces a las que se da autoridad, entre otros aspectos. (Martínez et al, 2014, p.6),

Por lo que combate directamente el sexismo en la academia, ubicando a las mujeres como sujetas principales en la investigación, pues gira completamente alrededor de las maestras anarquistas, sus identidades y propuestas pedagógicas; además, habla directamente con ellas, sus palabras y legados, considerando su valor para el campo investigativo y de conocimiento en la educación contrarrestando que hayan sido justamente relegadas y olvidadas.

La investigación feminista propone, también, situar la subjetividad en el centro de la investigación, en consecuencia con

[el] clásico texto de Sandra Harding (1987) que sostenía esta visión, [al que] contestó Donna Haraway (1995) con su propuesta de los conocimientos situados y parciales (situated knowledge). Ella criticó la supuesta neutralidad de las mujeres y de los sujetos situados en los márgenes, y sostuvo que todo el mundo tiene una visión parcial de la realidad y que es indispensable reconocer que el lugar (físico, epistémico y simbólico) desde donde miramos influenciará el conocimiento que producimos. La inclusión de sujetos y grupos sociales marginalizados en los espacios de producción de conocimiento sería, por lo tanto, indispensable, pero no porque éstos ocupen un lugar epistémico privilegiado, sino porque aportarán un

conocimiento diferenciado de la realidad que, juntamente con los demás saberes, nos permitirá tener una visión más completa. (Martínez et al, 2014, p.7).

Así que me valgo de la posibilidad del conocimiento particular y situado para relegar la objetividad y neutralidad del pensamiento positivista, ubicándome también dentro de las narrativas de las mujeres que reelaboro, en una dinámica de alteridad y reconocimiento.

La epistemología feminista cuestiona la posibilidad y el deseo de la objetividad como una meta de la investigación, así como la relación que se establece entre la persona que conoce y lo que se conoce, entre la persona que investiga y la que es investigada; critica la utilización de la objetividad como medio patriarcal de control, el desapego emocional y la suposición de que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas. (Blázquez, 2012, p.26).

Otro aspecto importante para la investigación desde la configuración feminista es la elección epistemológica para situar

la entrada de mujeres feministas en las diferentes disciplinas académicas, especialmente en biología y en las ciencias sociales, [que] ha generado nuevas preguntas, teorías y métodos; muestra cómo es que el género ha jugado un papel causal en estas transformaciones, y propone estos cambios como avances cognitivos y no sólo sociales, ya que la ciencia se ha distorsionado con supuestos sexistas en sus conceptos, teorías y aproximaciones metodológicas, por lo que es importante describir y considerar el contexto social, histórico, político y cultural en que se realiza la actividad científica. (Blázquez et al, 2012 p.22),

Respectivamente frente a la pedagogía libertaria feminista, es decir, las pedagogías de mujeres rebeldes, en conexión con la orientación decolonial que busco en este escrito, acogiendo con especial interés la perspectiva latinoamericana. Esto se debe a que la elaboración sobre

Los feminismos decoloniales y postcoloniales, precisamente, nos hace ser plenamente conscientes de las complejidades y heterogeneidades de nuestro mundo contemporáneo, y a menudo visualizan los prejuicios y el desconocimiento que

conserva el saber occidental respecto a otras producciones culturales de conocimiento. (Martínez et al, 2014, p.12).

Para finalizar, la investigación feminista vinculada a la pedagogía de la memoria en el marco del pensamiento crítico propone la conversación como método para identificar, reconstruir y analizar la información. En el caso de este trabajo, se otorga completo valor como fuente histórica a las narrativas y testimonios, poniendo de manifiesto que es fundamental

Sostene[r] que el mundo se representa desde una perspectiva particular situada socialmente, que se basa en una posición epistémica privilegiada. Cuestiona[r] las suposiciones fundamentales del método científico, sus corolarios de objetividad y neutralidad, así como sus implicaciones; pone[r] en duda la utilidad de algunas mediciones cuantitativas y cuestiona[r] los métodos que ponen distancia entre quien conoce y lo que se conoce, destacando el conocimiento situado basado en la experiencia de las mujeres que les permite un Punto de vista del mundo distinto. (Blázquez et al, 2012, p.29).

Pero también en el horizonte ético y político de la reparación de situaciones y casos en los que

[...] el silencio no sólo enmascara violencias recientes, sino largas cadenas de olvido y negación de la existencia propia. (Merchán et al, 2016, p.101).

*Soy la hermana transexual del centro de la capital
Soy Juliana Diaz soñando con la vida amar
Soy la misma que drogaste para poder violar
Pero la misma que resiste a través de este rap*

*Soy Yuliana Zamboni jugando en la fría ciudad
Pero extrañando la tierra pa' abrazar a mi mamá
Soy de las miles que salen a las calles a luchar
Pero también de las que sueña con a casa regresar*

[...]

*Soy mulata, de tez blanca, la negra, la matriarca,
La indígena, campesina, la abuela, la bruja blanca,
Soy la estudiante cansada, la madre más ocupada,
La maestra que abraza y la rapera apasionada,
Soy protesta, camarada, la compañera abusada,
La que guarda sus dolores y resiste desde casa,
Soy la tía abandonada, la que ríe a carcajadas,
La de una hermosa sonrisa y la de la piel arrugada.*

(Zafiro Lux, 2023)

Incendiarias, indomables y peligrosas: las mujeres anarquistas

[...] aunque en la narración histórica las mujeres permanezcamos ausentes, la participación de ellas/nosotras en el movimiento libertario posibilita la resignificación del anarquismo desde prácticas feministas.

(Torres en La Valija de Fuego, 2024, p.16)

A continuación, explorando distintas geografías del territorio suramericano, como contexto de la militancia, presento algunas de las mujeres anarquistas y/o anarcofeministas presentes a lo largo y ancho del territorio en experiencias organizativas de los ámbitos urbano y rural, configurando sujetas diversas en sus identidades e intereses éticos y políticos, es decir, profundamente personales.

Presencia de mujeres militantes anarcofeministas en Suramérica



Para el rastreo de mujeres anarcofeministas del territorio suramericano, hago especial énfasis en la maestra e investigadora argentina Cristina Guzzo, quien en “Libertarias de América del Sur” condensa un gran número de mujeres militantes del anarquismo en la región, contribuyendo a un capítulo importante de la historia del anarquismo y con la intención clara de saldar una deuda en la historiografía de las mujeres. (Guzzo, 2014, p.2).

El trabajo de Guzzo consiste en un extenso diccionario biográfico de mujeres de finales del siglo XIX e inicios del XX, y consolida a la vez una amplia caracterización social, política y cultural de la situación de las sujetas ahora incluidas en la fuerza de trabajo para la maquinaria industrial del capitalismo, además de la valiosa identificación organizativa y política de cada militante en la confrontación de las ideas del anarquismo, llegadas con la migración europea a regiones como Brasil, Argentina, Chile, Bolivia y otros territorios vecinos.

“Criollos y gringos se adhieren a la “Idea” de la libertad y emprenden su militancia con la apertura de sindicatos, diarios, bibliotecas, centros culturales, escuelas libres y hacen estallar la huelga contra las patronales. Al igual que en Europa y Estados Unidos, surge también aquí el rol combativo de la mujer durante esas luchas sociales.” (Guzzo, 2014, p.13).

Regada como pólvora por el mundo entero, la idea anarquista motivaba en la Rusia zarista de finales del siglo XIX a Emma Goldman, militante anarcofeminista conocida como “la mujer más peligrosa del mundo”, quien analizaba que

El sistema que obliga a las mujeres a vender su femineidad e independencia al mejor postor es una rama del mismo vil sistema que le da a unos pocos el derecho a vivir de la riqueza producida por su prójimo, el 99 por ciento de los cuales debe esforzarse y trabajar como esclavo temprano y tarde por apenas lo suficiente para mantener unidos alma y cuerpo, mientras los frutos de su trabajo son absorbidos por unos cuantos vampiros ociosos que se rodean de todo el lujo que la riqueza pueda comprar. (1896 retomada en 2016, p.29).

Mientras tanto, en Suramérica las mujeres también se juntaban observando y aprendiendo en la organización política y social, por lo que hacia 1890 dan cabida al anarcofeminismo suramericano con base en sus experiencias vitales como jóvenes trabajadoras, en algunas ocasiones madres y, en todo caso, sujetas necesarias para el cuidado y sostenimiento de la vida. Con esta introducción clara, recojo algunas de las poderosas semblanzas elaboradas por Guzzo en el ejercicio historiográfico de las militantes anarquistas y anarcofeministas:

Pioneras de la emancipación de las mujeres

Miguelina Aurora Acosta Cárdenas (Perú)



Nació en Yurimaguas, Alto Amazonas, departamento de Loreto, en 1887 según consta en sus documentos universitarios. Sus padres fueron Miguel Acosta Sánchez y Grimanesa Cárdenas Montalbán, terratenientes de la Amazonia peruana favorecidos por el boom del caucho. Como heredera de una familia adinerada de la época fue enviada a estudiar a Francia, Suiza y Alemania, lo cual le permitió conocer el clima de Europa posterior a la Primera Guerra Mundial.

Al retornar al Perú Miguelina enfrentó dos nuevas realidades, su familia había dejado la finca amazónica puesto que el caucho es reemplazado por la creación del sintético y se asiste al fin de la era de la explotación cauchera, por otra parte inició estudios en el Perú integrándose a la realidad de su país.

En la Universidad Mayor de San Marcos estudió Letras y luego la carrera de Jurisprudencia de la cual se recibió en 1920. En su Tesis “Nuestra institución del matrimonio rebaja la condición jurídica social de la mujer” revela su feminismo ya militante y la preocupación sobre la potestad masculina sobre la mujer. Aboga por el derecho de la mujer a entablar juicios, lo cual le era negado en la legislación vigente. Miguelina Acosta será la primera abogada en el Perú abierta a la defensa de obreros y mujeres.

De 1917 a 1919 codirigió el semanario La Crítica de tendencia anarquista junto a su amiga indigenista Dora Mayer.

Eran los años de las grandes huelgas obreras en el Perú, realizadas por obreros mutualistas y anarquistas. El auge del movimiento ácrata en Perú se desarrolló entre 1911 y 1924, período durante el cual Miguelina Acosta surge como líder feminista y anarcosindicalista. En La crítica firmó sus artículos con los seudónimos de Maac y Emedosa. Abordó en ellos las reivindicaciones obreras y la lucha por la emancipación de la mujer. Creía en la educación de la mujer como herramienta para su elevación individual. Otro de los ejes de su lucha fueron los derechos de los indígenas y se ocupó en particular de la problemática de la mujer amazónica, una realidad que conoció desde su propia experiencia de vida en la región. Consecuentemente, fundó una escuela para mujeres en su pueblo natal de Yurimaguas y fue miembro de la Asociación Pro Indígena fundada por Dora Mayer y Pedro Zulén. Escribió también para El Obrero Textil y en la célebre revista Amauta dirigida por José Mariátegui a quien se acerca a partir de 1923 a 1930. Se destacó como oradora en su participación en actos del movimiento obrero y dio discursos en la sede de la Universidad Popular González Prada.

Siendo estudiante en San Marcos fundó y presidió el Comité Femenino Pro-Abastecimiento de las Subsidiarias en 1919, en momento de una gran carestía que originó grandes huelgas. Desde un marco referencial anarcosindicalista condujo así la marcha del 25 de mayo de 1919 realizada en Lima “contra el hambre” que fue prohibida por el gobierno haciéndose entonces un mitin con pancartas que decían “¡Queremos pan!”, “Abajo los capitalistas acaparadores” y “¡Viva la organización femenina!”. Hubo represión y choques con la policía. Posteriormente Miguelina inició en el puerto de El Callao una huelga de hambre contra el desabastecimiento que la hizo muy popular en todo el Perú. Asimismo, acompañó y lideró las luchas de las obreras anarcosindicalistas que durante 1917 y 1918 se realizaron por el Perú en demanda de la jornada laboral de ocho horas, enfrentándose a una fuerte represión policial que tuvo en ocasiones resultados trágicos. Mariátegui habla de estas mujeres en sus 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana.

A causa de sus ideas Miguelina Acosta fue resistida por ciertos medios y se le cerraron algunas puertas, aunque mantuvo su tarea docente como profesora en varias escuelas obreras y en la Universidad Popular González Prada de Jauja. Fue miembro de la agrupación Evolución Feminista creada por la periodista y educadora María Jesús Alvarado, miembro de la Sociedad Labor Feminista y de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad. En 1924 participó en la Conferencia Panamericana de Mujeres donde expuso su proyecto sobre la creación y preparación de un cuerpo de maestros rurales ambulantes para cubrir la tarea de alfabetización de los indígenas.

En la revista La Protesta peruana (Lima N° 84 enero de 1920. 3) el anarquista Delfín Lévano publicó la letra de una canción con el nombre de “El perseguido” dedicada a Miguelina Acosta refiriéndose a ella como “hermana”. En efecto, en esta época Miguelina es considerada como líder y brillante oradora libertaria.

En sus últimos años vivió en El Callao. Falleció el 26 de octubre de 1938 en esta localidad portuaria del Perú. (Guzzo, 2014, p.17).

Manuela Díaz Chaflojo Estupiñán (Perú)

Obrera activista de tendencia anarquista de la ciudad de Huacho (Cocharcas entonces), mártir junto a Irene Salvador Grados de Lino en la marcha del 14 de junio de 1917 por la jornada de ocho horas de trabajo. Su nombre completo era Manuela Díaz Chaflojo Estupiñán. Era madre de varios niños cuando fue asesinada por las balas de la represión. Ese día, las mujeres de militancia anarquista con sus hijos de la mano lideraron una marcha hacia la plaza de Huacho en apoyo a la gran huelga de jornaleros llevada a cabo en todo el valle de Huara. Fueron respondidas con una salvaje represión de la Gendarmería Nacional bajo el mando de Manuel Domingo Torero, subprefecto de la provincia de Chancay, cumpliéndose la orden del prefecto de Lima Edgardo Arenas, quien se había trasladado a la región dada la radicalización de la huelga.

Por el memorial de esa jornada se conoce que un grupo de gendarmes armados comenzó a disparar contra las indefensas mujeres que marchaban con sus hijos “originándose una horrible carnicería y un combate desigual por espacio de 15

minutos, muriendo Irene Salvador Grados de Lino y Manuela Chaflajo Estupiñán y muchos heridos”. La cifra total de muertos sobre aquellos días de huelga es incierta, diciéndose de treinta a ciento cincuenta.

La huelga había comenzado en la hacienda Anahuasi por la queja de los jornaleros sobre las condiciones de trabajo y en pedido de las ocho horas, uniéndose a ellos los peones de la hacienda San Miguel y Humaya. La rebelión se extendió por todo el valle de Huaura bajo la conducción de la “Unión de Jornaleros de Huacho”. En apoyo a esta entidad se realizó la movilización de mujeres que es tan trágicamente reprimida y en la que murió Manuela Chaflajo. (Guzzo, 2014, p.69).

Luisa Sonia Maceiro Pérez -Asilú (Uruguay)



Luisa Sonia Maceiro Pérez (Asilú) nació en Montevideo el 24 de septiembre de 1929. Enfermera de profesión, de orientación anarcosindicalista, actuó en el ámbito de la Unión de Trabajadores del Hospital de Clínicas.

Perteneció a la FAU (Federación Anarquista Uruguaya). En 1975 participó de la formación del PVP (Partido de la Victoria del Pueblo), organización armada que reemplazó a la OPR (Organización Popular Revolucionaria) que había operado clandestinamente en Uruguay y que provenía de la FAU. Asilú curó las heridas que tenía en las manos el dirigente anarquista Alberto (Pocho) Mechoso después de su espectacular fuga en 1972 a través de un túnel del 5º Regimiento de Artillería donde estaba detenido.

El apodo de Asilú lo tomó de la inversión de las letras de Luisa, su nombre.

Exiliada en Buenos Aires como el resto de los integrantes del PVP, Asilú fue secuestrada el 13 de julio de 1976, junto con su compatriota Sara Méndez, desde el domicilio que compartían en la calle Juana Azurduy del barrio de Belgrano. Ambas fueron llevadas al centro de detención Automotores Orletti de Buenos Aires. En octubre de 1976 fueron trasladadas de modo clandestino junto a otros veintidós uruguayos al aeropuerto de Carrasco, transformándose en sobrevivientes de ese llamado “primer vuelo”, operativo realizado por efectivos militares uruguayos y argentinos dentro del marco del Plan Cóndor. En Montevideo Asilú Maceiro fue

alojada en el centro de detenciones “Casa de Punta Gorda” donde permaneció desaparecida durante tres meses. Luego fue legalizada por las Fuerzas Conjuntas, enviada a juicio y condenada a cinco años de cárcel que cumplió en el penal de Punta de Rieles.

Asilú rehízo su vida en libertad junto a su compañero Mauricio Vergara, maestro rural, viviendo de manera sencilla en Laguna Merín. Con el paso del tiempo retornó a la actividad política como militante del Frente Amplio.

Falleció el 7 de enero de 2006 rodeada del afecto y respeto de sus compañeros. (Guzzo, 2014, p.141).

Sara Rita Méndez (Uruguay)



Sara Rita Méndez, compañera del escritor y dirigente del Partido por la Victoria del Pueblo Mauricio Gatti, era una estudiante de magisterio de extracción católica cuando se integró a la FAU (Federación Anarquista Uruguaya). Pasó a formar parte del PVP, organización armada marxista proveniente del ROE y la OPR-33, fundada durante un congreso de exiliados uruguayos realizado en Buenos Aires en julio de 1975.

Sara militó en el PVP con el seudónimo de Margarita en tareas de superestructura. El 13 de julio de 1976, como parte del operativo de aniquilamiento en Buenos Aires de los dirigentes del PVP en el cual capturan a Alberto Mechoso, su mujer y dos hijos y al dirigente Gerardo Gatti, hermano de Mauricio, Sara fue secuestrada junto a Asilú Maceiro en su domicilio del barrio de Belgrano. Al momento de su secuestro le fue sustraído su bebé de veinte días, hijo de Mauricio Gatti. Ambas mujeres fueron llevadas al centro clandestino de detención Automotores Orletti donde son torturadas. En octubre de 1976 Sara fue trasladada en el primer vuelo clandestino a Montevideo que devolvió a militantes uruguayos - la mayoría de ellos del PVP- a su país, bajo la acción combinada de fuerzas militares argentinas y uruguayas. Muchos de esos militantes resultarían desaparecidos. Sara es sometida a juicio y enviada a prisión por cuatro años y medio. Ya en libertad,

inició la búsqueda de su hijo con Mauricio Gatti, quien habiendo logrado salir de la Argentina sin ser capturado resultó el único dirigente del PVP que sobrevivió.

La búsqueda del hijo de ambos llevó veintiséis años, pero Mauricio murió en 1991 sin conocerlo. Durante esos largos años Sara Méndez no claudicó a pesar de las falsas pistas y frustraciones por las que tuvo que atravesar. Con el nombre de Simón Riquelo fue hallado finalmente en Buenos Aires, en marzo de 2002 y madre e hijo pudieron reencontrarse. Simón había sido apropiado por un efectivo de la Policía argentina. Ayudaron en su búsqueda el senador uruguayo Rafael Michelini y la organización de Derechos Humanos argentina “Abuelas de Plaza de Mayo”, dedicadas a recuperar a los niños robados durante la dictadura.

El día que se confirmó la verdadera identidad de Simón Riquelo (el nombre puesto por sus padres era Aníbal) el entonces presidente del Uruguay Jorge Batlle manifestó que éste era “un motivo de festejo para todos los uruguayos”.

Sara Méndez fue compañera de estudios de magisterio y de militancia de Elena Quinteros y se casó con Raúl Olivera Alfaro, quien fue militante de FAU, del ROE (Resistencia Obrera Estudiantil) y del PVP. (Guzzo, 2014, p.155).

Virginia Bolten Sánchez (Argentina)



Esta mujer legendaria aparece por primera vez en la escena pública en la ciudad de Rosario liderando la manifestación del 1° de mayo de 1890 a la cabeza de las columnas sosteniendo las banderas de lucha, todo un gesto a finales del siglo XIX. En la bandera que ella sostenía podía leerse: “Primero de Mayo Fraternidad Universal”. Fue oradora principal durante la manifestación que se realizó en la Plaza López, en el centro de la ciudad y marchó junto a su compañero Manuel Manrique, andaluz del gremio de zapateros, otro orador de fuste que también habría escrito piezas filodramáticas. La policía reprimió y Bolten fue detenida e identificada como agitadora bajo el cargo de atentar contra el orden social. De hecho, se había convertido en la primera mujer argentina en hablar en un acto público.

Virginia Bolten nació en San Luis en 1872. Su padre fue Enrique (o Federico) Bolten, un alemán procedente de Chile que comerciaba por los campos de las provincias andinas. Su madre fue Dominga Sánchez, hija de un estanciero de San Luis, alejada de su familia a partir de su unión con Bolten. Tuvo tres hermanos, Dominga, Manuel y Enrique. Del padre se decía que había tenido “ideas avanzadas” y que había abandonado Alemania en 1850 a causa de la represión posterior a la revolución de 1848. Sus padres se separaron cuando ella era chica y no se sabe cómo llegaron a Rosario ella y sus hermanos donde comenzaron a trabajar. Virginia se convirtió en Rosario, donde vivió quince años, en un símbolo de la lucha social y el feminismo.

En 1900 fue detenida nuevamente junto a Teresa Marchisio por distribuir propaganda anarquista a las puertas de las fábricas. El Rosario de la época, llamado “la Barcelona argentina” por su efervescencia anarquista, era un gran polo industrial con centros fabriles suburbanos y barrios obreros donde la carencia, la explotación y la insalubridad eran el cuadro general. Virginia, empleada desde su adolescencia como aparadora de calzado en una de esas fábricas de donde es echada por agitadora, vivía en aquel ambiente del Barrio Refinería del cual surgiría la mayor resistencia obrera del país. Hacia el 900 se encuentra militando en la famosa Refinería Argentina del Azúcar, al noroeste de Rosario, donde se iniciará la gran huelga de trabajadores de 1901.

Fue conocida entonces como la “Luisa Michel rosarina”, tal como lo atestigua Bialek-Massé, debido a la fogosidad de su arenga. A principios de 1901 dirigió la Comisión Femenina de Huelga que se creó en ocasión de la lucha iniciada por obreros de la Refinería y seguida por los de Luz y Fuerza, Obras Sanitarias de la Nación y Compañía de Aguas Corrientes. Estas huelgas se mantuvieron hasta 1905 y fueron apoyadas, en defensa de los trabajadores que reclamaban reducción horaria y aumento salarial, por el dramaturgo uruguayo Florencio Sánchez, de ideología anarquista y también por Lisandro de la Torre y otros notables socialistas. En 1901 se formó el comité obrero para la coordinación de la huelga organizado por nacionalidades y en “solidaridad al Congreso Obrero y Socialista de París” que

quedó constituido en la calle Rioja de Rosario, en el café La Bastilla. Como asidua parroquiana se la podía hallar a Bolten interactuando con esa dirigencia en este café. Pero Virginia Bolten ya había desafiado a la sociedad con su participación en la publicación, de 1896 a 1897, del periódico anarcofeminista La Voz de la Mujer, que aparecía de modo semiclandestino entre Rosario y Buenos Aires y se financiaba a través de suscripciones de compañeros. El principal objetivo de La Voz de la Mujer fue la concientización sobre el sometimiento de la mujer, su explotación por parte de la familia y de la patronal, ya que sus sueldos eran más bajos que los de los hombres. Su lema era “Ni Dios, ni Patrón, ni Marido”. Bolten nunca firmó ningún artículo en este periódico aunque se reconoce su discurso bajo el uso de seudónimos. Aparecieron nueve números de la publicación, el último el 1º de febrero de 1897. Les costaba mucho sacarlo, aparentemente estas anarcofeministas no tuvieron toda la financiación que necesitaban y por ello tuvo corta vida, un hecho por otra parte común a las múltiples revistas obreras, no limitado a las publicaciones feministas. Los originales de La Voz de la Mujer fueron recuperados por Max Nettleau, quien los donó al Instituto de Historia Social de Ámsterdam, donde se encuentran, aunque el número seis se haya perdido.

En 1899, formando el grupo “Las Proletarias” de Rosario con Teresa Marchisio y María Calvia relanzan La Voz. La línea ideológica de La Voz de la Mujer seguía el anarco-comunismo, los predicamentos de Luisa Michel y el anarcofeminismo de Emma Goldman, lo cual significó un auténtico pensamiento de vanguardia para la región del Plata, no aceptado fácilmente por los compañeros ni por las mismas obreras muy apegadas en aquel tiempo a los sentimientos de familia y maternidad. En este sentido, Bolten fue un faro solitario que se adelantó en varias décadas a su época, planteando la problemática de género desde fundamentos teóricos y éticos que serían abordados más ampliamente con posterioridad.

La Protesta Humana sigue su trayectoria durante 1900 e indica que Virginia Bolten fue oradora en la inauguración de La Casa del Pueblo, centro anarquista de Rosario, como representante del periódico La Voz y que habló entonces de la necesidad de unión para conquistar los derechos de las mujeres. El 26 de enero el mismo periódico informó que Virginia, en representación del diario socialista El Heraldo, ha tenido

una “controversia pública” en La Casa del Pueblo con el director del diario La República por haber éste difamado a los anarquistas.

[...]

En 1906 junto a Juana Rouco y demás compañeras creó el Centro Femenino Anarquista en Buenos Aires que tendrá protagonismo central en la Huelga de Inquilinos de 1907, lucha por la cual muchas de ellas serán deportadas aplicándosele la Ley de Residencia.

Virginia Bolten fue una líder sobresaliente de la primera generación de anarquistas que tenía como eje ideológico el anarcocomunismo en el orden de la economía y el gremialismo en la estrategia política. A ello el grupo “La Voz de la Mujer” (un colectivo de mujeres que sobrepasa en tiempo a la publicación de La Voz), privilegió al anarcofeminismo como objetivo primordial. Estas mujeres hicieron de la militancia una verdadera religión y del anarcofeminismo una vanguardia teórica con respecto al género que sería atendida por el pensamiento académico hacia el final del siglo XX.

Bolten desarrolló su militancia en Rosario, Buenos Aires y Montevideo. En el Uruguay comenzó a actuar a partir de 1903 en viajes en los que supuestamente se reunía con su compañero deportado Manuel Manrique, quien, para algunos, ya residía allí desde 1902, estrenando la nueva Ley de Residencia que permitía a la Argentina la expulsión de extranjeros. En este período que va de 1902 a 1907 Virginia vivió alternativamente entre la Argentina y Uruguay. Entró y salió clandestinamente del país varias veces, apareció en pueblos del interior de Argentina, dio conferencias y participó en actos en uno y otro lado del Plata. Ese itinerario es difícil de reconstruir pero muestra la marca de la militancia anarquista de la primera década del 900 bajo la fuerte represión del gobierno argentino, la mayor liberalidad uruguaya bajo la presidencia de Batlle y Ordoñez (1903-1907) y la furibunda resistencia ácrata junto a los obreros en las grandes huelgas del período. Lo interesante respecto de Bolten es que desarrolló esta actividad extenuante siendo para entonces madre de por lo menos cinco hijos.

Aunque algunos investigadores creen que Bolten fue deportada en 1905, está probado que es a partir de 1907 que fija su residencia en el Uruguay. Con el grupo

formado con Juana Rouco y María Collazo, también deportadas de Buenos Aires después de la Huelga de Inquilinos, editan en Montevideo la revista quincenal La Nueva Senda en 1909. Ese mismo año Bolten participó en Montevideo de la manifestación del 1º de mayo como disertante y fue oradora en el acto de repudio al fusilamiento en Montjuich del pedagogo libertario catalán Francisco Ferrer y Guardia realizado el 13 de octubre. Apoyó además a la anticlerical asociación feminista uruguaya “Emancipación”.

[...]

El último accionar público de Bolten en Montevideo en las filas del anarquismo se registra en 1923 participando en la actividad del popular y prestigioso Centro Internacional de Estudios Sociales, cuna de la intelectualidad ácrata montevideana. A fines de los años veinte hay evidencias de que adhirió a la agrupación anticapitalista “Principismo Battlista Avanzar” creada en 1929 por el político Julio César Grauert. La casa de los Manrique-Bolten funcionó entonces como comité.

En los años posteriores, esta mujer excepcional parece haber llevado una vida más tranquila dedicada a su familia y también a su barrio. Aunque no se viera documentado hay versiones que aseguran que Manuel Manrique y Virginia contrajeron matrimonio. Tuvieron ocho hijos, todos adornados de legítimos nombres ácratas: Zulema; Liber Urano (1898), Themis, Hume Mayo (1904), Acracia, Helios (1908), Hildara y Esmirna Olga (1915). La primera vivienda que tuvieron en Montevideo estaba en el Cerrito de la Victoria, en la llamada “Curva de la (calle) Industria”, sobre la calle Pablo Pérez. Allí Manrique era muy popular, se le llamaba “Alcalde” del barrio por su involucramiento en las necesidades vecinales. Se dedicaba a pintar cuadros y a la apicultura. Cuidaban de una huerta y de las gallinas. La segunda casa a la que se mudaron estaba en el barrio Jardines de la Manga. A Virginia siempre le gustó cultivar rosas.

Manrique falleció en 1954. Virginia el 23 de julio de 1969; vivió noventa y seis años. Hay descendientes suyos en el Uruguay que curiosamente desconocían el pasado de lucha de “los abuelos”, como se los llamó en el barrio. Virginia Bolten jamás hablaba de su origen, ni de sus años de juventud, ni de su militancia aguerrida,

seguramente por razones de seguridad, pero poniendo también de manifiesto la fortaleza y hermetismo de su carácter. (Guzzo, 2014, p.36).

Juana -Rouco- Buela (España-Argentina)



Juana Buela fue una inmigrante española humildísima que llegó a la Argentina junto con su madre siendo casi una niña. Aquí las esperaba un hermano mayor, que ya había conseguido trabajo y militaba en el anarcosindicalismo. Juana no sabía leer ni escribir, aprendió a hacerlo con los compañeros políticos de su hermano. Su primer trabajo fue como planchadora. El apellido Rouco es un seudónimo que adoptó durante su deportación viviendo en Montevideo.

Ingresó en el movimiento a los quince años, cuando en 1904 participó de la conmemoración del 1º de Mayo. Ésta se realizó con una marcha desde Plaza Congreso a Plaza Mazzini, con la consigna de recordar a las víctimas de Chicago y por el régimen laboral de ocho horas, desafiando la prohibición de realizarla del presidente Roca. La concentración fue multitudinaria, una verdadera marea humana avanzaba por la Avenida de Mayo rodeando a Juana, quien se inició como militante ayudando a trasladar a la FORA los restos del trabajador Juan Ocampo, caído ese día a causa de la represión policial.

En 1906 organizó el Centro Femenino Anarquista junto a Virginia Bolten y el grupo anarco-feminista rosarino liderado por ésta, Calvia y Marchisio, radicadas para entonces en Buenos Aires. En 1907 Juana participó activamente en la resistencia de la famosa Huelga de Inquilinos del barrio de Barracas. Después de ese hecho a Rouco, al igual que a otras compañeras, les fue aplicada la Ley de Residencia y fue deportada de la Argentina. Comenzó entonces para ella la auténtica aventura que narrará con todo detalle en su autobiografía Historia de un ideal vivido por una mujer.

Deportada a España vivió en Madrid, viajó a Barcelona, Marsella y Génova. Pasó grandes estrecheces y padecimientos, pero pudo conectarse con figuras del movimiento como Teresa Claramunt, que le dio su apoyo y de la que aprendió. En Italia se empleó en casa de anarquistas pero decidió volver al Río de la Plata. Se

instaló en Montevideo donde fundó en 1909 La Nueva Senda, junto con Virginia Bolten y la uruguaya María Collazo. La impresión de este periódico se instaló en la vivienda de Juana, en la esquina de las calles Reconquista y Pérez Castellanos, donde también funcionaba su taller de planchado. En esta ciudad fue oradora en el mitin de repudio a la ejecución del pedagogo español Francisco Ferrer, por lo cual será perseguida nuevamente y tendrá que huir desde Montevideo hacia la Argentina, de manera clandestina, bajo un disfraz de luto con el que cubría su rostro. Fue entonces que nació su seudónimo Rouco y de allí en adelante comenzará a utilizar su apellido como Rouco Buela.

Para los festejos oficiales del Centenario, el 25 de mayo de 1910 la FORA convocó a una huelga general y a un contra-acto, en el que actuó Juana. Fue apresada y enviada a la cárcel de mujeres de La Plata donde cayó seriamente enferma. El gobierno argentino, accediendo a un pedido de extradición del Uruguay, agenciado por sus amigos cercanos al battlismo (Lazo de la Vega y otros) que buscan protegerla, entregó a Juana que permaneció detenida en Montevideo hasta recuperar su salud. Al ser liberada se embarcó como polizón con destino a Francia, pero fue descubierta y obligada a bajarse del buque en el puerto de Río de Janeiro. Allí se quedará por varios años, trabajando como costurera y aprendiendo el portugués para publicar artículos en las revistas anarquistas brasileras.

De vuelta en Buenos Aires participó de la resistencia obrera durante la Semana Trágica del 7 al 14 de enero de 1919, apostándose con los compañeros en el edificio del diario La Protesta para defenderlo del ataque de la reaccionaria Liga Patriótica. En esa época conoció a su compañero José Gardella e inició con él giras como oradora por el interior del país, que la transformaron en una militante muy conocida. En 1921 fundó en Necochea, con mujeres que conoció en una de sus conferencias y mostraron gran entusiasmo por la causa, un Centro de Estudios Sociales. Es con este grupo de mujeres que editó luego el exitoso periódico femenino Nuestra Tribuna. Rouco se radicó en la ciudad de Necochea, junto con su compañero, para concretar este proyecto periodístico y allí tuvieron una hija, Poema Gardella.

Nuestra Tribuna logró un éxito completo. Colaboraban en él todas las plumas femeninas del país y del exterior afines al anarcofeminismo. Los compañeros

también apoyaron la publicación. La edición del periódico se realizaba en una imprenta manejada por Gardella. Se mantenía por suscripciones y se distribuía en el interior y otros países por una cadena de colaboradores, mayoritariamente por mujeres. Como curiosidad hay que reseñar la enorme recepción que tuvo en la comunidad latina de obreras de New York, comprometidas con la lucha anarquista. Dados los conflictos obreros y la represión en las zonas portuarias de Bahía Blanca y Necochea, también comenzó a ser perseguida la publicación de Nuestra Tribuna y Juana Rouco debió abandonar Necochea. Se instaló en Tandil donde reeditó la revista en 1924 pero no alcanzó a reflotarla, salieron sólo tres números y sufrió un atentado a balazos, efectuado posiblemente por enemigos políticos. A partir de 1930 hizo un repliegue de su exposición durante la dictadura iniciada por el golpe de Estado del general Uriburu, aunque nunca escatimó sus colaboraciones con la prensa anarquista.

Luego de afrontar problemas económicos y familiares Juana volvió a la actividad política intensa en el período de 1936 a 1939 adhiriéndose a las diferentes actividades del movimiento y organizaciones femeninas anarquistas en apoyo a la causa revolucionaria española. En las décadas posteriores su lucha se va aquietando en consonancia con la dispersión del anarquismo, aunque mantuvo su vinculación con la FLA. Fue respetada y cuidada dentro del espacio libertario como un verdadero monumento vivo, ya que fue ella casi la única mujer que atravesó con su accionar todos los momentos pico del anarquismo durante el siglo XX. En ocasiones, sin embargo, Juana fue combatida por sus propios compañeros a causa de su extremada determinación “rayana en la rigidez”, a criterio de los libertarios, con quienes estas luchadoras sostuvieron no infrecuentes conflictos de género.

Juana escribió y publicó su autobiografía hacia el final de su larga y comprometida vida en el año 1964. En ella relata todas sus andanzas a través de Sudamérica y Europa como militante anarquista perseguida, a la vez que defiende sus ideales desde una perspectiva emocional e intimista, no sexista. En su libro podemos ver el camino de la mujer obrera del siglo veinte en su ascenso social a través de la organización gremial, la conciencia de género y el esfuerzo autodidacta. (Guzzo, 2014, p.200).

María del Tránsito Caballero (Chile)



María del Tránsito Caballero.
La Idea, N° 12, Santiago, abril de 1905.

Militante anarcosindicalista llamada “la sombrerera revolucionaria”. Nació en San Felipe en el seno de una familia campesina y migró a Santiago en búsqueda de trabajo. Siendo casi niña todavía entró como aprendiz a una florería de categoría, pero luego pasó a desempeñar el oficio de sombrerera, a partir del que desarrollará actividad gremial anarquista.

Comenzó su activismo social como miembro de la “Sociedad Artística” de Santiago con la organización de kermeses en solidaridad con los damnificados por el temporal del invierno de 1900, en que muchísimos campesinos perdieron sus hogares. Ya integrada a las filas del anarquismo lideró como activista las huelgas del tranvía y la de los ferroviarios en 1902. Perteneció al Centro de Propaganda Anticlerical “Giordano Bruno” y al Centro Cultural “La luz”.

María del Tránsito escribió artículos con el seudónimo de “una sombrerera” o “una rebelde” instando a las mujeres a mejorar sus condiciones de trabajo en la revista La luz.

Siendo muy joven enfermó gravemente, pero falleció a los veinticinco años a causa de un triste accidente. María del Tránsito asistió a una conferencia del anticlerical Julio Elizalde en que cayeron los techos de la galería del abarrotado Teatro Lírico sobre el público, produciendo víctimas y siendo María una de ellas.

En su funeral, realizado en Santiago, fue homenajeada por sus compañeros. El destacado anarquista Magno Espinoza escribió una nota laudatoria sobre ella en Tierra y Libertad reconociendo su comprometida militancia. (Guzzo, 2014, p.60).

Hortensia Quinio (Chile)

En la tarde del 8 de noviembre de 1913 fue allanada en Santiago “La peluquería del Pueblo” en la esquina de las calles Brasil y Los Andes y una pieza adyacente donde vivía Hortensia Quinio. Fueron detenidos en ese momento varios hombres y la misma Hortensia, joven de veintidós años, madre de dos niños pequeños, un varón y una niña, y en estado avanzado de gravidez. El allanamiento se produjo porque la Policía sospechaba que ellos tenían relación con los atentados ejecutados meses

atrás contra el convento de los Padres Carmelitas Descalzos y el de las capuchinas Casa de María. Y que ese lugar era un “depósito de bombas”.

Los dueños de la humilde peluquería, Teodoro Brown y su amigo Víctor Manuel Garrido Gutiérrez, eran anarquistas. Hortensia Quinio era la viuda del carpintero Ernesto Serrano - considerado un “anarquista exaltado”- quien convivía ahora con su nuevo compañero Voltaire Argandoña Molina, un joven de diecinueve años militante obrero anarquista, a cargo de inteligencia. Todos fueron apresados, torturados e incomunicados por varios días. Durante el allanamiento se encontró dinamita en la pieza de Hortensia, tal como lo reconocía el periódico La Batalla, dinamita llevada allí por Voltaire.

Los presos fueron trasladados de la cárcel a una quinta, donde fueron colgados de una higuera para ser golpeados con palos mientras se balanceaban. Contra Hortensia se ejerció especial saña, se la golpeaba en el vientre por estar embarazada, aunque se le levantó la incomunicación el 15 de noviembre por estar “enferma de parto”.

Hortensia declaró que el atentado contra los Padres Carmelitas lo había realizado su marido Serrano, ya fallecido y de esta forma cubrió a los peluqueros, que fueron excarcelados. Pero Hortensia sufrió dos años de cárcel durante su proceso por “tenencia de armas de guerra y explosivos”. Se la culpó además de que su casa era un centro de venta de La Batalla, con el que en efecto estaba relacionada y La Batalla denunció periódicamente las injusticias del proceso al que se la sometió.

Hortensia Quinio fue liberada en agosto de 1915 “por falta de pruebas”. Poco tiempo después de su liberación falleció, posiblemente a causa de las torturas físicas y morales sufridas en prisión, convirtiéndose en mártir del anarquismo de Chile. Actualmente es un ícono de la lucha femenina por su compromiso militante. (Guzzo, 2014, p.189).

Purificación Mendieta (Paraguay)

Compañera de Pietro Gori en el Paraguay durante los años en que el intelectual ácrata italiano residió en este país. Era de profesión “marchante”, esto es, vendedora a domicilio de pescado, frutas y verduras, tarea que realizaba, según la costumbre, con la ayuda de un burro.

Purificación tenía unos veinticinco años cuando convivió con Gori entre los años 1905 y 1907. Durante este período ella ofició de mensajera y realizó actividades para el Sindicato de Obreros, Carpinteros, Ebanistas y Afines (SOCESA) del Paraguay, de tendencia anarquista, fundado por Gori en 1905. El manejo del guaraní de Purificación, que hacía de traductora, le permitía a Gori llegar mejor a los obreros y transmitirle sus ideas más exactamente.

Vivieron en San Lorenzo, a unos 15 kilómetros de Asunción.

Existe testimonio de que el comité directivo de SOCESA rindió “homenaje a la camarada Purificación y a su burrito Nambi guazú (oreja grande), detenidos, agredidos y humillados por los sirvientes del capitalismo despiadado” (Memorias de la lucha sindical, de Marcelino Gamarra). El hecho es que Purificación fue detenida por la policía mientras contactaba obreros para la organización de una reunión sindical y fue trasladada a la comisaría con su burro, junto al cual pasó allí toda la noche. Al día siguiente Pietro Gori pagó la multa municipal correspondiente y ambos, mujer y borrico, fueron liberados. (Guzzo, 2014, p.158).

Francisca López Maíz de Barrett (Paraguay)



Apodada “Panchita”, fue la esposa del escritor español Rafael Barrett (1876-1910), quien residía en Paraguay como corresponsal del diario El Tiempo de Buenos Aires. Barrett se casó con Francisca López Maíz el 20 de abril de 1906 en Asunción. Como la novia pertenecía a una familia española de alcurnia, a la boda asistió la alta sociedad local. Luego de publicar Barrett sus escritos filosóficos de orientación anarquista,

condenatorios sobre el trato que recibían los obreros en las plantaciones del Paraguay, los círculos de poder le quitaron su apoyo.

Luchador social, Barrett se adentró en la problemática de la esclavización en los yerbatales del Paraguay y Panchita fue una compañera leal que batalló y sufrió valientemente junto a él. En 1907 Francisca tuvo a su hijo, Alejandro Rafael, el único de la pareja. Barrett se enfermó de tuberculosis y, para curarse, en 1910 viajó a Francia, pero no tuvo éxito en su tratamiento y murió allí. Panchita, viuda y con

su hijo, quedaron en el Paraguay continuando en la huella dejada por Barrett. Así, declaró en una carta pública en defensa a una hermana suya difamada: “Mal puedo yo lograr a un obrero cuando he acompañado siempre a mi finado esposo Rafael Barrett en sus ideas en defensa de la clase obrera, y muchas veces contra los jueces!” (sic).

Algunos datos biográficos de Barrett en España, como el lugar de nacimiento, su portación de nacionalidad inglesa y el origen de la familia paterna, se han conocido mejor gracias al aporte de Francisca López Maíz. Las cartas que los esposos se enviaron durante los viajes de Barrett a la Argentina, al Uruguay y a Francia, fueron editadas con la colaboración de Panchita, que las reunió y escribió una introducción y notas aclaratorias para su publicación. (Guzzo, 2014, p.140).

Petronila Infantes (Bolivia)



Líder anarcosindicalista boliviana. Nació en La Paz el 29 de junio de 1911 pero de muy chica se trasladó con sus padres a vivir a la zona minera de Eucaliptus. Al fallecer su padre debió salir a trabajar con su madre en la empresa extranjera que explotaba una mina de oro. Su madre era camarera allí y ella se inició como cocinera aprendiendo el oficio.

En 1932 durante la Guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay Petronila perdió a su marido a quien por mucho tiempo dieron por “desaparecido” hasta que se confirmó su muerte. Quedó sola con sus dos hijos pequeños y perdió su trabajo, la empresa minera norteamericana cerró. Volvió entonces junto a su madre a La Paz, donde trabajó nuevamente como cocinera. En 1935 se rebeló contra las malas condiciones de trabajo que debía enfrentar y creó la Unión Sindical de Culinarias y Ramas Similares de orientación anarquista, integrada a la FOL (Federación Obrera Local).

Ya para el Congreso Obrero de 1936 Petronila Infantes junto a Rosa Rodríguez de Calderón se presentaron como representantes del Sindicato de Culinarias y Oficios Varios, en el que se habían sindicalizado más de trece ramos de trabajadoras entre lavanderas, lecheras, floristas, domésticas, etc. En 1937 Petronila sobresalió como

oradora en una manifestación de la FOL dictando la conferencia “A mis compañeras proletarias”, en la cual exigía igualdad de salario para las mujeres con respecto a los hombres e incitó a sus congéneres a rebelarse contra el sometimiento laboral.

Conocida por el sobrenombre de Peta, su gran popularidad se afianza en su lucha frente al inconveniente concreto de no permitírseles a las cholos el uso del tranvía. Ella necesitaba el tranvía para trasladarse al mercado a hacer las compras para su trabajo de cocinera, estaba empleada justamente en casa del Prefecto. Organizó entonces una manifestación de protesta frente a la Municipalidad paceña y exigió desde el sindicato que se dejara sin efecto la prohibición a las cholos del uso del tranvía. “Las señoras tienen sus coches”, dice, “en cambio nosotras necesitamos el tranvía que lo usamos para trabajar”.

El sindicato logró aprobar los siguientes principios: 1. Libre expresión de ideas 2. Libertad de prensa 3. Que el arte culinario sea reconocido como profesión 4. Jornada de 8 horas 5. Descanso dominical 6. Sustitución de la palabra doméstica con la de empleada de labores del hogar 7. Estas reivindicaciones fueron aprobadas como resoluciones finales por el Congreso Obrero.

Durante el conflicto del tranvía Petronila conoció al dirigente ebanista José Mendoza, quien sería su segundo compañero, aunque se negó a contraer matrimonio con él en defensa del “amor libre”. En palabras de Petronila “el matrimonio es un negocio para el cura y el notario”. En efecto, las mujeres de la FOF (Federación Obrera Femenina) además de exigir reivindicaciones laborales efectuaron demandas de género de acuerdo con el ideario anarcofeminista: defendieron el divorcio, pidieron guarderías para sus hijos, promovieron la igualdad para los hijos legítimos y naturales y reclamaron relaciones de solidaridad y respeto entre hombre y mujer. Por otra parte, radicalizando su identificación feminista, las mujeres de la FOF no aceptaron que hubiera hombres sindicados dentro de su organización.

La lucha de Petronila Infantes sintetiza la lucha de la mujer boliviana por su dignidad en su triple condición de género, de clase y de etnia. Luchó contra la discriminación laboral pero también social de las cholos, en una época en que no se las dejaba entrar al cine o a una heladería. Logró que las sirvientas y niñeras indias pudieran también sindicalizarse, un derecho que les era negado por sus patronas de

la burguesía. En Petronila se hace patente la praxis anárquica unida a la teoría, puesto que, si bien su actuación es siempre coyuntural al resolver conflictos emergentes, manifiesta en sus arengas la necesidad de la superación cultural de las cholos, dando ella misma testimonio de sus lecturas de Bakunin, Kropotkin y Emma Goldman.

En la segunda etapa de la FOF, cuya reorganización se realizó en 1944, Petronila Infantes fue elegida secretaria general. Ejerció el cargo hasta 1952, año en el que se aleja a causa de la Revolución Nacional que se dio en Bolivia, durante la cual se diluyó la FOL y los sindicatos pasaron a la Central Obrera Boliviana, de carácter hegemónico y masculinista. Petronila tuvo dos hijos de su primer matrimonio, José Enrique y Alicia Infantes, y otras hijas con su compañero José Mendoza, líder anarcosindicalista y secretario general de la Federación Obrera Local. Falleció en La Paz, el 8 de octubre de 1991. (Guzzo, 2014, p.116).

Domitila Pareja (Bolivia)



Es considerada como la primera anarcofeminista boliviana por su actuación en el Grupo de Propaganda Libertaria “La Antorcha”, fundado en La Paz el 9 de septiembre de 1923 por Domitila, los hermanos Santiago y Desiderio Osuna, Nicolás Mansilla y Luis Cusicanqui entre otros.

Domitila era una anarquista anticlerical radical, que fue severamente perseguida por el gobierno dictatorial y de crisis económica de Juan B. Saavedra (1921-1925). De profesión costurera, tenía una personalidad carismática. Su liderazgo se afianzó como oradora en actos en los que denunciaba el doble sometimiento de la mujer, como obrera y como mujer. Opinaba que el rol de la mujer no debía ser sólo el de madre, sino que tenía derecho y necesidad de cumplir otras funciones sociales, y abogaba por la unión solidaria del hombre y la mujer en lucha por la emancipación social.

Integró también el Centro Cultural Obrero, dirigió el periódico La Antorcha juntamente con Nicolás Mantilla y Luis Cusicanqui y codirigió Despertar. Ambas publicaciones libertarias se distribuían tanto entre campesinos como entre obreros

urbanos. Desiderio Osuna escribió sobre ella en el periódico Bandera Roja (N° 19), un artículo en que manifiesta su admiración por la “mítica joven costurera”.

Domitila Pareja murió prematuramente de tuberculosis el 9 de octubre de 1926, después de una breve enfermedad. Acerca de su agonía surgió un relato legendario que muestra a Domitila abofeteando a un sacerdote que se habría acercado a ofrecerle los últimos oficios católicos.

En su funeral disertó la famosa militante Rosa Rodríguez, quien despidió a Domitila como a una inolvidable compañera, digna discípula de Luisa Michel. (Guzzo, 2014, p.173).

María Gemma Ballerini -Emma (Italia-Brasil)



Modista, feminista libertaria.

Nació como Maria Gemma Menocchi en la ciudad toscana de Lucca el 9 de diciembre de 1867. A los diecinueve años tuvo a su primer hijo y al año siguiente contrajo matrimonio, quizá reparatorio, con Aurelio Ballerini, vecino y empleado público un año mayor que ella. Ya casados tuvieron su segundo hijo, pero en 1891 su esposo pidió la separación legal acusándola de “traición reiterada a sus deberes conyugales”. Los

jueces aprobaron la demanda del marido y María Gemma quedó sin hijos, sin techo y sin medios de subsistencia.

Poco se conoce de esos años oscuros en que Maria Gemma estuvo obligada a sobrevivir por sí misma, hasta que en 1897 se relacionó con el anarquista romano Gigi (Luigi) Damiani y emigraron juntos al Brasil. Residieron primero en el Estado de Paraná y después en San Pablo. Damiani devino un referente central del anarquismo brasileño y se reveló como periodista, poeta y escritor fecundo. Maria Gemma trabajó como modista, fue activista anarquista y se la conoció con el nombre de Emma Ballerini. Se sabe que en Curitiba, donde vivió la pareja antes de establecerse en San Pablo, ella apareció dando una conferencia en el “Bar Internacional” en 1907.

Emma siempre estaba presente en reuniones culturales, actuaba en el ámbito gremial y participaba de las protestas y movilizaciones libertarias, por lo cual supo ser

detenida en distintas oportunidades. En Italia había cursado el primer año de la Escuela Normal, lo cual significaba un alto grado de educación para una mujer del pueblo en aquella época y muestra a una Emma instruida, inteligente y decidida a la autodeterminación. Fue miembro y vocera de la Asociación Femenina “Jovens Idealistas” de San Pablo, fundada desde La Battaglia (1904), el periódico creado por Oreste Ristori y codirigido por Damiani. En 1911 lideró la campaña contra la pedofilia ante el descubrimiento de casos de abuso de menores en instituciones católicas y contra el cura Consoni, acusado del grave crimen de la niña Idolina Stamato, violada en el orfanato Cristóforo Colombo.

Pero el involucramiento de Ballerini en el movimiento anarquista parece en general haber sido más práctico que intelectual; fue incansable en la recaudación de fondos, en la propaganda y en su propio trabajo como modista con el que ayuda al sostenimiento de la militancia de Damiani, escenógrafo de profesión. Quienes rodeaban a la pareja observaron el crecimiento que había desarrollado Damiani y la conducta discreta que mantenía sin embargo Emma, aunque como dato colorido señalaban que acostumbraba vestirse siempre con falda negra y blusa roja o viceversa y no aceptaba usar sombrero.

[...]

Emma lideró las protestas contra la expulsión de los anarquistas y la difamación de su compañero y escribió en A Plebe el artículo “En defensa de Gigi Damiani”, para desmentir las declaraciones de la policía.

Poco después de la deportación de Gigi, Emma viajó a Italia donde pudieron reunirse el 2 de enero de 1920, pero para 1921 terminaron la relación. Damiani se quedó en Milán editando Umanità Nova con Erico Malatesta y Emma retornó al Brasil, donde ya había construido su vida. Con más de cincuenta años se dedicó a atender su casa de modas, rodeada por su hijo, nietos y las viejas amistades. Hizo numerosos viajes a Italia a visitar familiares en Lucca, a pasar vacaciones en las termas de Montecatini y a actualizarse en los centros de la moda de Florencia y Milán.

Su vida a través del anarquismo es una muestra de autoconstrucción en libertad, un caso testigo del feminismo de fin de siglo. Emma fue alguien que pudo elegir su

vida escapando del destino que le imponían la familia y el Estado Italiano. (Guzzo, 2014, p.26).

María Lacerda de Moura (Brasil)



Anarcofeminista individualista. Oradora, docente y escritora prolífica. La figura libertaria femenina más importante del Brasil. Nació en una granja de Manhuacu, Minas Gerais. Sus padres fueron Modesto Araújo Lacerda y Amélia Araújo Lacerda, ambos librepensadores y anticlericales. La familia se mudó cuando ella tenía cinco años a la localidad de Barbacena donde María estudió y se recibió en el magisterio.

En 1904 se casó con Carlos Ferreira de Moura y comenzó a trabajar como maestra en Barbacena, fundó una “Liga Contra el Analfabetismo” y organizó un movimiento de mujeres de la localidad para la construcción de casas para los campesinos.

Luego se trasladó a vivir a Sao Paulo donde se convierte en una activa militante anarquista. Publicó artículos sobre feminismo, sindicalismo y educación en *A Patrulha Operaria*, *A Plebe*, *A Lanterna* y *O Trabalhador Gráfico*. Como enérgica oradora dictó conferencias en sindicatos y centros culturales sobre los derechos de los trabajadores y de la mujer y sobre antimilitarismo. Entre 1918 y 1919 publicó dos libros sobre la necesidad de la instrucción femenina y fundó en 1919 la Liga por la Emancipación Intelectual de la Mujer con la socialista Bertha Lutz. Al año siguiente dejó esta asociación pues entraba en conflicto con el apoyo de Lutz al sufragismo; para Lacerda de Moura el voto sólo beneficiaba a las mujeres de la burguesía. En 1921 asumió en Sao Paulo la presidencia de la Federación Internacional Feminista Anarquista, entidad formada por mujeres de San Pablo y de Santos. En 1923 editó la revista *Renascença*.

María Lacerda de Moura fue la primera feminista del Brasil en hacer públicas sus ideas en los periódicos. Denunció la opresión sexual de la mujer, hizo la defensa del amor libre, defendió el derecho al placer, atacó la banalidad del culto a la virginidad, atacó la prostitución, promovió el divorcio y pregonó la maternidad consciente. No sólo publicaba en el Brasil, sino que de acuerdo con sus ideales internacionalistas

colaboró con revistas de España, Portugal, la Argentina y Uruguay. En Bandera Negra (1930-1932) publicó artículos acerca de la emancipación femenina y contra la guerra. En la revista Estudios de Valencia, fundada en 1928, colaboró permanentemente con artículos sobre educación sexual, lo mismo que en Germinal, en los que se registra la influencia que tuvo en ella la obra del individualista francés Émile Armand. Moura fue muy popular y se la invitó a dar conferencias en Buenos Aires, Montevideo y Santiago de Chile. En estas presentaciones hacía también propaganda por la concepción consciente desde una posición neomalthusiana, que se había desarrollado dentro del anarquismo.

En 1927 se separó de su marido aunque permanecieron en amigable relación. A partir de 1928 pasó a formar parte de la comunidad Guararena, en el interior del Estado de Sao Paulo, integrada por intelectuales anarquistas y exiliados italianos, franceses y españoles antifascistas. En Guararena regía la consigna de vivir libres del Estado, de las instituciones y de los dogmas; María construyó allí una modesta vivienda y una escuela para los lugareños en la que ella daba clases. La comunidad se mantuvo hasta 1937, año en que fue disuelta por el gobierno del presidente Getúlio Vargas, aunque María Moura tuvo que dejarla ya en 1934 a causa de haber contraído una aguda afección reumática. Quiso volver a vivir a Barbacena con su madre, pero le impidieron desempeñarse allí como maestra acusándola de “comunista”. Tuvo entonces que marchar a Río de Janeiro y trabajar como locutora en Radio Mairink Veiga para subsistir.

De 1938 a 1944 residió en Ilha do Governador donde dio clases de didáctica. Su último libro, escrito en 1940, fue un manual de portugués para cursos comerciales. María Moura fue una figura controvertida en el Brasil. No hacía concesiones y eso la obligó a veces a disentir, tanto con socialistas y comunistas como con anarquistas. Pasó también por la masonería y por los rosacruces, justamente su última conferencia, en 1944, titulada “O Silencio” la dio en el Centro Rosa Cruz.

En 1944 retornó a Río de Janeiro donde falleció en marzo de 1945 a los cincuenta y ocho años.

Su trayectoria fue silenciada por los regímenes autoritarios y la cultura oficial que dominaron Brasil por décadas. En los últimos años se ha rescatado su obra en el

campo de la educación a través del interés que han suscitado los estudios sobre la mujer.

Gran parte de sus escritos han sido traducidos al castellano y al italiano. (Guzzo, 2014, p.124).

Ahora bien, traigo estas potentes semblanzas con la finalidad de tejer, mediante la observación de las identidades y vínculos éticos y políticos de estas mujeres, un análisis que permite la identificación de puntos comunes en sus vidas, trayectorias y apuestas como militantes anarquistas particulares.

El aspecto central general en todas ellas es que son mujeres del territorio suramericano, lo que significa que comparten la influencia de las ideas llegadas a sus regiones con la migración europea sumadas a los contextos de sus realidades condicionadas, aunque no determinadas, por su rol de mujeres. Es importante reconocer, nuevamente, el trabajo de Guzzo, quien retomó las semblanzas de cientos de mujeres en una misión que representa sumas dificultades, pues, como dice Torres en La pesquisa del libro que recoge los escritos de Blanca de Moncaleano:

Aunque la producción literaria y teórica anarquista partiera de premisas igualitarias y no jerárquicas, fueron y continúan siendo androcéntricas, lo que explica por qué la ausencia de las mujeres en el discurso histórico del movimiento, respondiendo además a las dinámicas propias de los contextos donde existió tempranamente la agencia política de mujeres como Blanca de Moncaleano. (2024, p.14).

También, todas ellas tenían una ocupación que las acercaba a las discusiones y las luchas por el trabajo digno. El caso de Manuela Chaflojo, por ejemplo, representa que el compromiso de las mujeres militantes por condiciones justas para la vida las puede llevar hasta las últimas consecuencias, pues desafortunadamente es asesinada por las fuerzas policiales en la protesta del 14 de junio de 1917 exigiendo la jornada laboral de 8 horas diarias. Esta misma responsabilidad con las condiciones laborales, la situación de las obreras y obreros y la cuestión de la supervivencia y el sostenimiento de los hogares, llevaron a otras mujeres como Francisca López, María Caballero, Purificación Mendieta y Hortensia Quinio a distintas

actividades en las que no flaquearon ni traicionaron sus ideas ni a sus compañeras y compañeros a pesar de las presiones, que implicaron ser privadas de su libertad, torturadas y/o abandonadas.

Además, otro de los intereses colectivos de las militantes tenía que ver con la situación de la mujer, habiendo analizado por su cuenta sus realidades y contextos. Ya fuera en las comunidades indígenas (como en el caso de Miguelina Acosta, quien fue abogada y maestra en el contexto indígena peruano), en sus barrios y lugares de trabajo (Virginia Bolten y Juana Rouco, ambas dirigentes sindicales, escritoras y oradoras expulsadas de sus territorios), en sus ciudades como trabajadoras empobrecidas (Petronila Infantes, quien articuló tres categorías centrales comprendidas desde la interseccionalidad: género, clase y etnia a través de su militancia, y Domitila Pareja, pionera anarcofeminista y militante fundadora de distintos grupos de acción), todas las mujeres dieron cuenta, en una y otra medida, de las circunstancias que las condicionaban, subordinaban y oprimían de forma distinta en la sociedad, para transformarlas mediante la escritura, la agremiación, la huelga o la alocución en escenarios públicos y con incidencia política.

Asimismo, estas mujeres eran, en un buen porcentaje, madres. El caso de Sara Méndez, militante de la Federación Anarquista Uruguaya, ejemplifica una de las variables más complejas que supeditan a las mujeres de forma indiscutible, pues es secuestrada y torturada pero también le arrebatan su hijo de pocas semanas de nacido. Tras una larga lucha de décadas, con la ayuda de la Organización Abuelas de Plaza de Mayo, recupera a su hijo que había sido apropiado por un policía argentino en la época de la dictadura. Ahora bien, es importante mencionar que el rol de la maternidad implicaba una responsabilidad sumada a las demás que correspondían a los roles de liderazgo y agencia que ocupaban en la sociedad, como por ejemplo, en el caso de Emma Ballerini, quien fue abandonada por su primer esposo al no satisfacer las labores maritales que él demandaba, y tuvo que valerse por sí misma en un mundo sin permiso ni preparación para la libertad de las mujeres.

Por último, otra de las variables compartidas por estas mujeres, casi de forma determinante, es su papel en la escritura y la oratoria. María Lacerda (figura anarcofeminista brasileña), es

un ejemplo de la militancia comprometida con el interés fundamental de ocupar espacios y escenarios públicos con incidencia directa en la sociedad, al igual que Virginia Bolten, quien escribió varios periódicos que llegaron a distintos territorios americanos, o Domitila Pareja, entre otras. Este accionar con la palabra oral y escrita no es fortuito si se comprende el contexto en que se movían las mujeres en el pasado (que se mantiene en este presente): espacios meramente masculinos y masculinizados pues la división sexual del trabajo se encargó de condenar a las mujeres y/o cuerpos feminizados a los trabajos reproductivos y de cuidado del ámbito doméstico.

Citando a Emma Goldman, quien justamente escribe La palabra como arma:

¡Libertad e igualdad para la mujer! Qué esperanzas y aspiraciones despertaron esas palabras cuando se pronunciaron por primera vez por algunas de las más nobles y valientes almas de aquellos días. El sol, con toda su luz y gloria, emergía para un nuevo mundo; en este mundo, la mujer sería libre para dirigir su propio destino, un ideal ciertamente digno de un gran entusiasmo, coraje, perseverancia y esfuerzo sin fin de una tremenda hueste de hombres y mujeres precursores, quienes se lo jugaron todo frente a un mundo de prejuicio e ignorancia. (2010, p.84).

Blanca de Moncaleano, insumisa antecesora del anarquismo en Colombia

¡De pie!

Mujeres de América, destrenzad vuestros cabellos; ¡Lorenzo ha muerto! Su memoria inmortal tus hijos guarden; instruidlos en sus libros, que ellos enseñan a romper cadenas y a conquistar la libertad deseada. Saludemos a la España libertaria, cuyo vientre albergó hombre tan grande. ¡Americanas! de pie, ¡Lorenzo ha muerto! El abuelo querido de los niños, cuyas cenizas aún temen los tiranos. Ruja la América en rebelión airada; ¡mujeres, acompañadme a su tumba entonando el himno del combate!

Blanca de Moncaleano, 1915
(La Valija de Fuego., 2024, p.174)

La única mujer pionera que pude ubicar y rastrear en el territorio colombiano iniciando el siglo XX es Blanca de Moncaleano, pues la historia del anarquismo en Colombia es escasa y aún más la de las mujeres militantes. Mi afortunado encuentro con ella sucede gracias a la búsqueda física que realicé en la Librería Merlín, ubicada en el centro de Bogotá, donde coincidí con un compañero de la Universidad Nacional que trabajaba ahí en ese momento y conocía los procesos editoriales alternativos de la ciudad. Así, por recomendación suya llegué al nuevo libro de La Valija de Fuego, enfocado en Blanca.

Blanca de Moncaleano, anarquista colombiana, feminista, madre por adopción, redactora y maestra racionalista, como recoge el equipo de La Valija de Fuego, fue y es todavía una mujer desconocida para la historia del anarquismo y el movimiento libertario en Colombia. Esposa de Juan Francisco Moncaleano, también pensador anarquista, estuvo presente en los productos y elaboraciones escritas de principios del siglo XX en el país y la región (periódicos Ravachol en Colombia, Tierra en Cuba, Regeneración en México, La Aurora Social en Costa Rica y Pluma Roja en Estados Unidos), sin embargo, su reconocimiento, como el de otras mujeres anarquistas de la época, no es tarea sencilla por la inexistencia de bibliografía y autoría en los documentos en el territorio colombiano.

Los detalles que se saben de la vida personal de Blanca son gracias al rastreo de sus escritos primero en Colombia, luego en Cuba, Méjico y Estados Unidos, en donde es posible ubicarla, conocerla y encontrarla contundente en sus palabras, reflejo de pensamiento, sensibilidad y personalidad apasionada. Este ejercicio lo realiza juiciosa y cuidadosamente La Valija de Fuego en su Colección RAMAL (Historias del Anarquismo Colombiano finales del siglo XIX a 1942), en un interés particular por sistematizar la trayectoria de la militancia y el pensamiento anarquista en Colombia. Incendiaria, indomable y peligrosa como las compañeras anarquistas de todas las épocas y geografías, su voz es vigente hoy en la reflexión y acción del movimiento libertario internacional ya que es capaz de encender otros *fuegos* en

los corazones de quienes la leemos, pues, como diría Eduardo Galeano, “algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros, otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende”. (1993).

A pesar de que han pasado más de cien años de la publicación de sus letras, es innegable que el espíritu libertario de Blanca de Moncaleano alentó desde el anarquismo fuertes críticas anticlericales, antiestatales y anticapitalistas, que serían retomadas una década después por los movimientos de mujeres con fuerte arraigo en las expresiones obreras. Hoy esos cimientos hacen parte de la construcción histórica de las luchas antipatriarcales y feministas de las mujeres populares en América Latina. (Torres – La Valija de Fuego, 2024, p.18).

Para la identificación y el análisis de Blanca como sujeta histórica, con vínculos ético-políticos y reflexiones pedagógicas propias, traigo algunos de sus escritos en distintos periódicos.

En una clara postura anticlerical que responde a las demandas de su tiempo contra la religión católica, en Huye, fraile, artículo publicado en el periódico Ravachol número 12 en 1910, se encuentra Blanca atacando a la iglesia luego de dos violaciones cometidas por un sacerdote:

Huye fraile, no aguarde a la aurora; huye vampiro salpicado con la sangre de tu víctima, el pueblo; la virgen pudorosa te maldice; el niño huye de tu sombra; el viejo contempla la desfachatez de tu maligno rostro y el explotado obrero mira en tu vientre el vientre de un vampiro; desvergonzado ante la faz del pueblo, ofrece tesoros en el cielo a cambio de que te entreguen los bienes de la tierra, sayón, escondido en esa cueva inmunda del confesionario maldito donde lleno de lascivia crucificas el pudor, donde brillan tus ojos de felino preñados de los apetitos sensuales.

Ridículo imitador de los sacerdotes paganos, llevas en tu cabeza el distintivo de los sacerdotes egipcios, la corona que representa el disco del sol, no mientas más, no sigas vendiendo la sangre de ese Cristo!

Huye, que el hijo del obrero redimido convertirá tu templo, guarida de la infamia y de la estafa, en alegre taller en donde entonará el Fraile, redímete, busca en el trabajo tu salvación; el que no trabaja vive de los demás; tú no trabajas!

El pueblo produce, tú consumes.

Mi Patria cubierta de crespones te maldice!

Tus prédicas satánicas que han causado el exterminio de los colombianos en los campos de batalla ya no tienen eco; el golpear del martillo del obrero calla tu oración, porque la oración del trabajo es la que recibe Dios.

Deja el traje talar, toma la blusa con que el obrero en el altar de la labor oficia; deja el misal cargado de microbios y en cambio emprende la obra de Ferrer!

No luches más por retener a tu lado a esa diosa sublime, incomparable y santa que lleva el nombre de mujer.

¿No te arrepientes al ver los estragos de tu obra maldita? ¿A dónde está la caridad que predicas en el templo? ¿En dónde el asilo que guaresca al desheredado huérfano? ¿En dónde los planteles que recojan al hijo del desheredado obrero para enseñarle la oración sacra del trabajo? ¡Ah! ¿No veis cuántos cuerpos desnudos recorren nuestras calles mendigando abrigo y pan? ¿No veis cuántas madres desgraciadas con sus tiernos hijos en los brazos, azarosas y meditativas se sientan casi exánimes en la portada de tu lujoso palacio implorando alivio en su dolor? En cambio tu gozas arrancando a jirones las palpitantes entrañas de este pueblo crédulo y sufrido.

Fraile! Deja esa cruz que no es la de Cristo y sí la de Sepiz trazada por manos de los sacerdotes egipcios.

¡Victimario de Colón, de Savonarola, Geordanno Bruno y de Ferrer!

¡Huye, profano, no invoques a Dios, tus labios mancillados sólo destilan la baba venenosa de reptil. Pagano, deja tus ídolos, deja a los dioses vengadores y rinde culto al Infinito!

¡Deja al Dios de tus Ejércitos que bendice los puñales y sumerge sus manos en la sangre humeante de sus víctimas para marcar con ella la frente de los potentados con corona!

En nombre de tu Dios, tus Pontífices hicieron subir a la hoguera, cubiertos de ignominia, a Juana de Arco, a Esteban Dollt, a Juan Huss y a millones de heroicas víctimas, y en su nombre bendices la horrible carnicería de la San Bartolomé; ese Dios que le elevas altares y le cantas Te Deum, es el símbolo de la opresión de los pueblos, el asesinato y del robo; ese Dios no ha existido y no puede existir.

¿Por qué nombras a Dios y lo presentas al pueblo como un ser sangriento y vengativo, siendo todo amor y todo bondad?

Huye Borgia que envenenas el ambiente, corruptor de conciencias y hogares!

¡Sal del templo mercader!

Deja que el socialismo redima al hijo del obrero, deja a tu Dios hombre y toma el nuestro; toma el telescopio y reverente admira las inconmesurables regiones siderales y palpa la armonía del Universo Dios.

Ignorante de lo grande, estudia el Infinito!

Dobla tu rodilla ante el escrutador astrónomo, verdadero sacerdote de la religión del porvenir y recibe reverente en las noches esplendorosas la comunión que te ofrece el sabio pensador en el sublime altar del Universo.

¡Fraile, redímete!”

Ravachol No.12. Septiembre 15 de 1910, p.2. (La Valija de Fuego, 2024, p.52).

Para 1912, Blanca participa en el periódico cubano ¡Tierra! con la escritura de Mujeres avanzando, en donde encamina sus palabras a las vivencias de sus compañeras, en un claro sentimiento conectado a la reflexión consciente de la condición de mujeres en una sociedad violentamente desigual:

El huracán derriba los árboles podridos, pero deja, en cambio, fecundos gérmenes de vida. Así el libre pensamiento, en su lucha titánica por la emancipación humana va derribando dogmas, tronos y mitos.

El águila se enamora de las estrellas, y cerniéndose por encima de los inmundos reptiles, idólatras de las negruzcas suciedades de pantano, se dirige a ellas en aleteo sagrado, desperdiciando el silbido de las sierpes.

Así, Belén de Sárraga, enamorada de la idea del librepensamiento, vuela a su encuentro imperturbable, escapando al eco de sus palabras redentoras seres inferiores de la moral.

¡Elévate, mujer, y desciende como el Rayo a destruir cuanto a tu paso se oponga, que al calor de tus grandes pensamientos desarrollará los gérmenes de libertad que dormitan en la conciencia de la mujer esclava!

¡Avanza, que la luz es más brillante en noches tenebrosas, y la luz del librepensamiento tiene más esplendores cuanto más la envuelve la negra nube del fanatismo religioso!

Tus palabras, llena de horizontes de ventura, penetra dulcemente en el oído arrancando una a una de las almas irredentas las torpes enseñanzas eclesiásticas.

El librepensamiento le dice a la mujer: ¡levantate! Tú eres diamante hermoso cuyo brillo ha sido ocultado cuidadosamente por el fraile bajo la ignorancia.

Por eso el sacerdote, conocedor del valor efectivo de la mujer, lucha por todos los medios, por indebidos que sean, para retenerla encadenada a sus caprichos y conveniencias.

El sacerdote dice: embrutezcamos a la mujer, que ella a su vez embrutecerá al hombre, y así dominaremos el mundo. Esta ha sido la máxima espantosa con que los curas han podido retrasar el triunfo del librepensamiento.

Por eso fue que, vencidos sus dogmas en el campo de la razón, inventaron tormentos en las prisiones secretas y hogueras en las plazas públicas, pretendiendo ¡insensatos! destruir con todo ese aparato de torturas el don más grande y hermoso dado al hombre por la naturaleza: el pensamiento libre. Y levantaron pirámides de esqueletos humanos, con los huesos de todos aquellos que se atrevieron a proclamar la libertad de pensar; y, parapetados tras de esas montañas de osamentas, pretenden todavía con sus oxidados anatemas, detener el carro triunfal del progreso y la civilización; pero ¡en vano luchan por retenerlo encadenado a sus ritos arcaicos; porque viene en su rodar aplastando todo lo que es producto de lo negativo!

Tenemos libertad de pensar, sí, Tanto que ya podemos decir libremente que el cura es un zángano, que aún pretende en el siglo XX vivir a expensas de la mujer esclava,

esto es, que las mujeres lo vistan, le den casa, mesa abundante y todo lo necesario a cambio de una sonrisa.

No, la mujer no seguirá siendo esclava, no lo permitirá nuestra propia dignidad y ya está cerca el día que hagamos de la Cruz milenaria, la tea que purifique esta atmósfera de alimañas, acabando con el imperio religioso que tantos miles de años ha torturado y ensangrentado a la humanidad.

¡Tierra!, No 437. Febrero 24 de 1912, P.2. (La Valija de Fuego, 2024, p.65).

En Regeneración, periódico mexicano dirigido por los hermanos Flores Magón, se puede leer a Blanca en la solidaridad por el sufrimiento por la expulsión de su compañero de vida en Ante el cadáver del verdugo Madero:

¡Cuánto sufrí por tu maldad! Con horror recuerdo cuando salí de Cuba anhelante de estrechar entre mis brazos al compañero de mi vida. Al llegar a México mi ilusión se desvaneció porque ya tú habías decretado su expulsión del territorio; y nos habíamos cruzado en el mar, el navegaba en él sucio bodegón de un buque donde tus esbirros lo arrojaron, como castigo por haber enseñado la verdad, y yo sola con mis pequeños hijos sufrir las consecuencias de tu resolución maldita, llegando al extremo de ver a mis hijos dormir en el frío pavimento teniendo por tendido unos periódicos, y enferma pensando con amargura en el compañero ausente que lejos de mí, luchaba heroicamente con su dolor amargo. Pero hoy la suerte se ha cambiado tú, yaces ajusticiado y tus familiares sumidos en la pena, y yo, alegre y entusiasmado luchando al lado del compañero que ayer creíste arrebatarlo de mis brazos para siempre. Chacal: bien muerto estás, maldito seas.

Blanca de Moncaleano.

Regeneración No. 131. Marzo 8 de 1913, P.3. (La Valija de Fuego, 2024, p.124).

En esta conexión que me permito como investigadora, entre anarquismo y feminismo, es decir, anarcofeminismo, encuentro las palabras de Blanca sumamente honestas, potentes y decididas dirigiéndose a otras mujeres en el llamado emancipatorio que rodea indiscutiblemente la educación:

A ti me dirijo mujer explotada, a ti humillada y maltratada por la inconsciencia de los hombres, a ti que crías a tus hijos haciendo incontables sacrificios, y cuando ya crecidos y robustos esperas en su apoyo; los tiranos te los arrebatan en nombre de la patria y los lanzan a la batalla donde son destrozados por el homicida plomo, y tú; anciana desvalida, de puerta en puerta mendigas la caridad de los poderosos que con sangrienta burla te desprecian.

Esos mismos hombres que en nombre de la patria arrebataron de tus maternos brazos al hijo amado para entregarlo a los azares cruentos de la tierra; son los que te ofenderán y encarcelarán el día en que protesten en contra de su criminal proceder. Mujer, abre los ojos, ábrelos a la luz de la verdad para que tu cerebro se impregne de esa luz. Vivificadora que esparce la enseñanza que os brinda la Escuela Racionalista; escuela que preparará tus hijos, no para siervos que mañana vayan a producir sin darse cuenta de los derechos que tienen como hombres.

De la Escuela Racionalista, no salen soldados que vayan mañana a asesinar a sus hermanos, por mandato de ningún tirano, porque ellos comprenderán que siendo todos los seres humanos iguales en deberes y derechos rechazarán la imposición y explotación del hombre para el hombre. De ella saldrán seres pensadores, hombres respetuosos y no esclavos obedientes. Saldrán de allí armados de útiles conocimientos que le servirán en todo tiempo y lugar para librar el gran combate de la vida, cobijados no por bandera del trabajo, símbolo de los pabellones nacionales sino por patria universal del trabajador consciente.

¿Qué utilidad sacáis con que vuestros hijos aprendan en las escuelas del gobierno a marchar y cantar himnos a la patria? Ya lo podéis presentir, ellos saldrán de esas escuelas a brindar el capital de sus fuerzas y su sangre, no en provecho de la humanidad, si no en provecho de unos cuántos acaparadores de la riqueza y felicidad comunes, porque ellos serán soldados de la patria; de esa patria que mañana los mandará a que abonen con sus entrañas desgarradas en guerras fratricidas, las tierras de los ricos patrioterros.

¡No, no mujeres! -es preciso ser ciegas para que no veamos cuál es el verdadero camino que nos conduce a la felicidad común, esta felicidad está en la unión de los seres que componemos la especie humana, y nosotros debemos de unirnos y

emprender el camino que indudablemente nos llevará a la meta de nuestra justa aspiración de tierra, amor y libertad.

Mujeres: hoy más que nunca se nos presenta esa oportunidad apoyando decididamente con nuestro óvolo moral y material la marcha redentora que se ha emprendido con la organización de la “Casa del Obrero Internacional”. Allí todo obrero se educará juntamente con su compañera e hijos en las grandes verdades que enseña el racionalismo.

En esta escuela toda madre encontrará el tesoro más precioso que puede legarle a su hijo como herencia: esta es la instrucción POR DEDUCCIÓN Y NO POR INDUCCIÓN, basada en el análisis de la verdad científica y no en fábulas mitológicas que perturban las funciones cerebrales.

Madres: salvad a vuestros hijos de ser devorados por la fiera sociedad, salvadlos educándolos en la Escuela Racionalista; heredables ese tesoro que ningún ladrón de espada o de sotana pueda robarle, sus derechos de hombres.

Blanca de Moncaleano.

Regeneración No. 133. Marzo 22 de 1913, P.3. (La Valija de Fuego, 2024, p.132).

En la postura de Blanca respecto a la educación es posible notar, primero, la empatía con las madres respecto a su destino como reproductoras de la fuerza armada que resultará abandonada y despreciada por sus mismos hijos, incitándolas a llevarlos a la educación racionalista, en donde se formarán en la igualdad de deberes y derechos, rechazarán la explotación, se harán respetuosos y no obedientes, crecerán sus conocimientos y además su consciencia.

También, con especial énfasis, escribe a las compañeras mejicanas, insistiendo en asistir a la Casa del Obrero Internacional, espacio en que trabajadores y familias podrán formarse en las ideas racionales. Esta invitación permite deducir que existían procesos educativos y escenarios pedagógicos que acogían las palabras de figuras como Ricardo Flores Magón, cuando refería que

¡Un gobierno! Eso es todo lo que piden los capitalistas, tanto mexicanos como de todo el mundo, porque ellos saben bien que gobierno es tiranía; porque ellos —los

capitalistas— son los verdaderos gobernantes; pues los gobernantes, lo mismo sean presidentes como sean reyes, no son otra cosa que los perros guardianes del Capital. ¿Qué beneficio le viene al pobre con tener un gobierno? ¿Tiene, siquiera, pan, albergue, vestido y educación para sus hijos? ¿Es respetado el pobre por los representantes de la autoridad? Para el pobre, el gobierno es un verdugo. El pobre tiene que trabajar para pagar contribuciones al gobierno, y el gobierno tiene por misión defender los intereses de los ricos. ¿No es esto un contrasentido? El gobierno tiene gendarmes destinados a velar por los intereses de los ciudadanos; pero ¿qué intereses materiales tiene que perder el pobre? (1914, p.69).

Otorgando completo sentido a la educación como necesidad y herramienta fundamental para el desarrollo de la vida en condiciones dignas.

Así, gracias a que el grupo editorial de La Valija de Fuego ubica en la biografía de Blanca su rol como maestra, es posible analizar en sus palabras el convencimiento en que las ideas del racionalismo cambiarán el porvenir de la sociedad en un panorama donde la educación religiosa y estatal ha demostrado ser reproductora de los valores alienantes que oprimen a la humanidad en su mayoría, y confía en que las mujeres madres contemporáneas acudirán a su llamado para el cuidado de sus hijos (hijos varones hasta donde puede apreciarse), comprendiendo y asumiendo que sólo la educación logrará liberar su pensamiento para construir un futuro de amor y libertad.

Ahora, trayendo su compromiso con la militancia anarcofeminista, un último escrito del periódico Pluma Roja, donde fue editora.

Por la mujer y la anarquía.

La palabra Maternidad ha sido tan profanada, como la palabra Libertad.

Para que nazca la verdadera libertad, es preciso que la mujer sepa cuál es el verdadero sentido de esta palabra tan escarnecida en la presente sociedad.

No podemos ir a la anarquía, sin antes haberle enseñado a la mujer, la elevación que encierra la palabra maternidad: los grandes pensadores se han ido con sus grandes meditaciones al fondo de la nada; y los poetas han hecho uso de esta palabra para recrear los prostituidos oídos de las lujuriosas cortesanas. Inspirados en las

vulgaridades de la biblia, han reducido las funciones maternas, a parir con dolor, como dios le dijo a Eva.

Engolfados los hombres en su supuesta superioridad, fatuos por su ignorancia, han creído que sin la ayuda de la mujer, pueden llegar a la meta de la emancipación humana, como si esta no fuera la progenitora de la VIDA.

La han visto buena para esclava, instrumento automático que funciona al capricho de su dueño: usurpando y castrando las facultades de esta. El hombre no ha sido otra cosa, que el verdadero ladrón de los derechos naturales de la mujer.

¿En qué basa la religión, el gobierno y el capitalismo su enorme poderío? En el apoyo incondicional que la mujer les presta debido a su ignorancia.

¿Por qué es tan fuerte la burguesía? Porque cuenta entre sus filas a la mujer, y han sido muy pocos los que se han preocupado formalmente de arrebatarse ese factor indispensable para cimentar la verdadera libertad humana.

El prejuicio religioso, aún embarga la mayor parte de los cerebros de los hombres que se dicen emancipados; mirando la educación de la mujer, como una cosa secundaria.

La mujer es la base granítica sobre que reposa tranquilamente la actual sociedad; escolio inmenso contra el que siempre se ha estrellado toda aspiración libertaria.

Si los hombres libertarios no hacen un enérgico esfuerzo por arrebatarse de manos de la burguesía, ese poder de los poderes, por medio del ejemplo acompañado de la palabra, idealizando el corazón de la mujer, y enseñándole prácticamente el verdadero sentido del amor racional. De lo contrario, sus anhelos de liberación, serán un sueño irrealizable.

[...]

¿Y por qué se agolpan estas mujeres a la iglesia, en vez de rebelarse para impedir que los hombres vayan a la guerra?

Porque los curas, ya sean rusos, alemanes o franceses, les gritan desde el púlpito: “¡Hermanas mías, corderas de dios, orad por el triunfo de la paz, por la salud de nuestros gobernantes, porque calme la ira de dios que se ha desatado sobre la tierra; y nuestros soldados, que son los defensores de la religión, salgan triunfantes!

Y las mujeres obedecen, y mientras las mujeres obedezcan, obedecerán sus hijos; y mientras la mujer no se rebele, el hombre será esclavo.

Al anarquismo, pues, le está reservada la ardua tarea de “hacer madres”, desarrollando en la mujer el sentimiento libertario, para que pueda tener plena conciencia de la sublimidad de su puesto, como madre de la humanidad.

La verdadera madre racional, esto es, anarquista; no quiere que su hijo vaya al campo de la guerra, porque la guerra es un crimen. Sólo le inculca el amor a sí mismo, luz de la inteligencia, que le servirá de faro en el camino de su vida, y marche sin tropiezos por la senda libertaria que la ley natural le enseña; respetando los derechos que sus semejantes tienen a la vida, para que los suyos sean respetados.

Hoy, con más bríos que nunca, debemos redoblar nuestras energías para hacer conciencia en la mujer; desarraigando de su cerebro los viejos prejuicios de patria y religión, causa de su cautiverio doloroso.

Déjense, pues, los hombres de seguir creyendo que sólo los esforzados músculos de unos cuantos pueden derribar este sistema de opresión, y piensen que la fuerza bruta, cede como la granítica montaña, al empuje de la chispa inteligente que el cerebro consciente deposita en esos elementos explosivos.

Blanca de Moncaleano.

Pluma Roja. No. 13. Junio 27 de 1915, editorial. (La Valija de Fuego, 2024, p.188).

Para concluir las palabras de esta extraordinaria mujer que la historia ha olvidado, un fragmento de Manifiesto a la mujer.

Mujer, ven conmigo y no vaciles más; toma mi mano de rebelde y subamos a la altura del ideal sublime, y desde allí te mostraré, el campo de la guerra donde ofician los responsables del gran crimen; ven conmigo... subamos, mira, allá... inmenso campo de batalla, donde el hombre transformado en fiera se desgarrar las entrañas.

Revienta el explosivo y mutila, tritura y pulveriza a los feroces luchadores; jóvenes, viejos, niños y mujeres, caen en ese torbellino de la muerte. Hablan distintos idiomas, baten diferentes banderas, nunca se han hablado, jamás se han visto; pero se odian porque así lo han ordenado sus tiranos; cada cual cree tener una patria, pues

así se lo enseñaron en la escuela, no porque en realidad la tenga. ¿Qué patria puede tener el trabajador, que no tiene la libertad de disponer del producto de sus fuerzas?
[...]

¿Qué hacer me preguntas para evitar tanto crimen y tener segura la vida de tus hijos? Destruir al tirano, lanzarnos a aquel palacio donde habitaba ese carcelero de la libertad, unirnos para conquistar por la fuerza los derechos de la vida. Destrozando ese yugo religioso que hace de la mujer la más sumisa esclava y del obrero un paria envilecido. Sí arrasar esa guarida donde el rico, el gobierno y el sacerdote ofician hartos de sangre proletaria; barrer con las malezas que se opongan a nuestro paso triunfador, segando cabezas de verdugos al ritmar de nuestros cantos libertarios.

¡Morir rompiendo la cadena, es más digno que morir besándola. Morir para dar un mundo de libertad a la niñez es vivir eternamente. Mundo hermoso, donde la humanidad redimida por la instrucción laborará racionalmente su propio bienestar, sin militares, frailes, ricos ni gobiernos, mundo anárquico donde podrán estar seguros vuestros hijos!

Sí, mujer, infla en cólera tu pecho, seca el llanto de tus ojos y enciéndeles de antorcha de venganza, crispa el puño y ayúdame con esfuerzo poderoso a derribar la enorme puerta de esta mazmorra de la inconsciencia donde gime cargado de cadenas el ignorante pueblo.

Ayúdame y no tiembles a derribar el milenario muro que divide a los hombres en razas y fronteras. Ayúdame a enseñar a la niñez, cuál es el camino que conduce al puerto de Anarquía.

¡No vaciles más! Une tu fuerza y con coraje, ayúdame a destruir palacios y tiranos, cárceles, cuarteles, iglesias y conventos. Ayúdame a construir la eterna ciudad de la armonía, del bien, de la Anarquía.

Blanca de Moncaleano.

(La Valija de Fuego, 2024, p.217).

Hermanos y hermanas del Congreso Nacional Indígena,

*A nombre de mis compañeros de esta delegación por mi voz habla el Ejército Zapatista de
Liberación Nacional.*

*A lo largo de más de 500 años miles de nuestros hermanos han muerto
por la explotación y la marginación principalmente a las mujeres. Mueren por
el parto porque no tenemos clínicas donde se atiende las pacientes
según dice el mal gobierno que ha construido clínicas en las comunidades
pero pura casa de elefante, no hay doctor que atienda las emergencias, no hay
medicina suficiente que satisfice nuestra salud.*

*Nosotras hemos sufrido triplemente por ser mujer indígena para vivir nuestra vida,
tenemos que ayudar a nuestros hombres para la atención de nuestra
humilde familia en el campo y tenemos que atender a nuestra triste
cocina para la atención a nuestros hijos. No es que acusamos a nuestros compañeros por
haraganes, es que nos vemos obligados para hacerlo, porque si no hacemos
nuestro esfuerzo nos moriríamos de hambre.*

*Nuestra producción es mal pagada y lo que compramos para lo necesario pagamos muy
alto, la medicina, la ropa, nuestras herramientas y otras cosas más.*

*Vimos y sufrimos este sacrificio en sangre y en vida sin esperanza y por esta gran
desesperanza tomamos la decisión de organizarnos
con nuestra rebeldía para pedir que nos hace falta.*

*Y lo que encontramos como respuesta de nuestra demanda fue la persecución,
la cárcel, la humillación pero no pudieron ver nuestra rendición.*

*Por eso hermanos y hermanas pongamos nuestra mano en el corazón ayudémonos,
luchemos juntos, es tiempo ya que nuestro derecho se incluya, que se escriba en la
constitución mexicana, ya es justo y necesario que como seres garantice nuestros derechos.*

*Es nuestra palabra como mujer, caminemos junto con los hombres,
solo ellos no podrán y sola nosotras tampoco podremos.*

*Pongamos más nuestro empeño, consolidemos nuestra organización
como luchadoras social.*

*Nosotras como mujer zapatista seguimos adelante con nuestra lucha ¡no más engaño!
Desde aquí les decimos al gobierno que ya no pongan más en vergüenza*

*nuestra dignidad indígena no descansaremos hasta lograr la Democracia, Libertad,
Justicia. ¡Nunca más un México sin las mujeres!*

Comité Clandestino Revolucionario indígena comandancia general del EZLN

Desde Nurió Michoacán. México 3 de marzo 2001

Comandanta Esther

(Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2001)

Segunda parte

Enseñar para la libertad

La libertad de trabajo es un mito, por mil diferentes causas, la del pensamiento es blasfemia; la del sufragio un engaño; la del amor quimera; los derechos del hombre desconocidos; su dignidad ultrajada; tratados los obreros peor que esclavos; embrutecidos en nombre de Dios, degenerados en nombre de la patria, explotados en nombre del derecho, sin hogar y sin familia, en nombre de la propiedad, en las cárceles y cuarteles y aún en defensa de esta sociedad necia.

Es pues imprescindible ocupar un puesto en el banquete de la vida, un puesto que les pertenece, que es suyo por el hecho de haber nacido y que se confirma por el hecho de ser útil a la población, es el derecho que se puede definir en dos palabras: el de la vida. Para vivir es preciso contar con la suficiente libertad para el desarrollo físico y moral más amplio, sin otras trabas que las que representan la libertad de un segundo; sin más autoridad que su ciencia y su educación, producir según sus fuerzas, consumir según sus necesidades, sin otra patria que el mundo, sin otra religión que la ciencia, su familia y la humanidad.

(Bolten, 1905)

Como he mencionado, uno de los componentes fundamentales para los anarquismos, desde sus orígenes hasta hoy, incluyendo a las militantes anarcofeministas, es la educación. Contraria a los intereses hegemónicos de los distintos sistemas económicos, sociales y políticos en la historia de las sociedades, es una educación orientada principalmente a la libertad, teniendo en cuenta su correspondencia ideológica.

La filosofía del anarquismo está incluida en la palabra “Libertad”; sin embargo es lo suficientemente comprehensiva como para incluir todo lo demás que sea conducente al progreso. Ninguna barrera al progreso humano, al pensamiento, la

investigación, es puesta por el anarquismo; nada es considerado tan verdadero o tan cierto, como para que futuros descubrimientos no puedan probarlo falso; por ello, tiene solo una consigna infalible e inalterable, “Libertad.” Libertad de descubrir toda verdad, libertad de desarrollarse, de vivir naturalmente y plenamente. Otras escuelas de pensamiento se componen de ideas cristalizadas — principios que se atrapan y se ensartan entre las planchas de largas plataformas, y se consideran demasiado sagradas para ser perturbadas por una investigación cuidadosa. (Parsons, L. 1905, p.3)

Igualmente,

La libertad como cualidad humana que debe ser desarrollada por el saber pedagógico anarquista, es una cualidad que comienza con el estudio de la naturaleza para la construcción de las sociedades en armonía. En ese mismo sentido, la libertad está constituida por una relación dialéctica y analógica entre lo individual y lo social, relación que permite el desarrollo de las cualidades intelectuales, manuales, artísticas, físicas, emocionales, ectétera, según su conveniencia. Y a su vez se convierte en el medio para la exaltación del somos mundo. Sin embargo, vale la pena mencionar que la libertad en estricto sentido sólo será posible cuando se consume el somos mundo anarquista, lo que propiciará la libertad política y económica. (Hernández, 2018, p.138).

Tanto en las experiencias de Blanca de Moncaleano, por ejemplo en la región colombiana, pero también las de muchas otras compañeras en la región suramericana y el resto del mundo, los procesos educativos fueron indiscutiblemente permeados por las reflexiones sobre la libertad, la igualdad y la solidaridad, en términos de transgredir las identidades mediante la capacidad de pensar para tomar decisiones individuales, pero también de forma colectiva. Así, en los relatos se encuentra siempre, de manera clara, una sujeta política, atravesada por un contexto histórico, interesada y movilizadora por transformar sus condiciones de vida a la vez que las de sus compañeras/os militantes, familias y comunidades.

Para explorar los postulados de las mujeres anarquistas y las pedagogías libertarias feministas, categoría que elaboro en el cruce del anarquismo y el feminismo con fundamento

en la educación, me recojo en las palabras de la investigadora Francisca Silva, para quien es útil

[...] pensar en la complejidad de la relación existente entre feminismo y anarquismo y en cómo se ha historiado. Esto se ha llevado a cabo dejando en claro que esta intertextualidad en el plano de lo ideológico remarca diferencias y similitudes, sin embargo, para efectos de la acción directa, de la organización militante, de la lucha social, es decir, a nivel de experiencias prácticas, ambos devenires (el anarquista y el feminista) sostienen una conversación fluida y de mutua cooperación, no obstante se tensa en un punto en el cual concordamos con Vanina Esacels: "el anarquismo sin el feminismo es una ética finita". (2018, p.9).

En este sentido, como expone la investigadora Cristina Guzzo, las mujeres anarquistas encontraron en el anarquismo una serie de consignas emancipatorias que harían propias: los argumentos de su liberación, donde el feminismo parece ser quien más lejos lleva la máxima bakuniana: destruye subjetividades sumisas para crear otras sobre esas ruinas. En este sentido, incluso la palabra mujer es de uso provisorio. No es extraño, entonces, que el anarquismo hoy sea el feminismo radical. (2014, p.2).

Con esta claridad, pretendo excavar, lo más hondo posible, en la historia de las mujeres anarquistas, en un proceso de búsqueda y rescate de aquellas que se abanderaron de la educación, fueron maestras de formación o de praxis, y se ocuparon máximamente de cuestionar qué, quiénes, cómo y para qué se enseñaban y aprendían (o no) ciertos saberes sobre la vida, en el sostenimiento social de la humanidad.

Así, reelaborar sus historias de vida posibilita tejer sus identidades como sujetas contextualizadas junto a los vínculos ético-políticos e intereses pedagógicos que sostienen su militancia, y rescatarlas del olvido. La voluntad que sostiene este ejercicio es procurar una descripción de los fundamentos y principios de las pedagogías libertarias, y a su vez, esbozar la caracterización de las pedagogías libertarias feministas con base en el reconocimiento de la militancia de las mujeres.

Los miopes o ciegos nada ven ni comprenden de la evolución y avance intelectual que se realiza. Mas no importa son leña seca, cerebros hueros. Las ideas anarquistas han penetrado ya en las aulas universitarias y en la juventud privilegiada, empieza ya a germinar eliminando los prejuicios de clase, aproximando a los hombres, humanizándolos.

La anarquía, pues, es el único ideal que regenera humanidad.

Digamos los convencidos ¡Viva la anarquía!

(Claramunt, T., 1905)

Siguiendo las reflexiones de Francisco Cuevas, quien discurre en la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria, identifiqué sus resistencias y posibilidades en clave de la organización comunitaria de la educación para los anarquismos. De esta forma es posible comprender integralmente la intencionalidad y la vigencia de los postulados libertarios, tanto en el pasado como en la actualidad, pues

El valor de lo grupal, de la comunidad siempre ha estado presente en la educación anarquista, especialmente cuando se daba en un contexto obrero o campesino. El fin de la educación es el de educar al pueblo, al colectivo oprimido. El educando no es el sujeto individual (o no solamente), sino que es también la clase social, el grupo, constituido en ateneo, sindicato, centro social, etc. En la actual forma ideológica dominante, el neoliberalismo, difícilmente se considera al educando en un colectivo, exceptuando el de su país (cuando se habla de educación cívica) o la sociedad en general (cuando se habla de educación en valores). El sujeto de aprendizaje se entiende como un ser individual, al que se evalúa, clasifica y orienta de cara al mercado laboral. Pero los mecanismos educativos preparados para el aprendizaje de lo colectivo, del ejercicio de la ciudadanía, de los derechos grupales, etc., no tienen apenas vigencia o están encaminados a satisfacer demandas de los movimientos de renovación pedagógica para después cambiar sus propuestas hacia otras con un contenido menos conflictivo. (2021, p.18).

Ahora bien, hablar de pedagogía libertaria, en palabras de la investigadora Ana Pérez, implica que:

Existen tantas formas de entender la pedagogía libertaria como formas de entender el anarquismo y, por lo tanto, recoger una serie de elementos comunes a todas ellas es una tarea muy compleja. Sin embargo, partiendo de las aportaciones de Silvio Gallo (2009), Ana Sigüenza (2009), Francisco José Cuevas Noa (2014) y Emili Cortavitarte (2012, 2019), proponemos los siguientes cinco principios: antiautoritarismo, educación integral, autogestión, solidaridad y apoyo mutuo y coeducación. Todos ellos se corresponden con planteamientos básicos del anarquismo y es vinculados a estos como han de entenderse los principios de la pedagogía libertaria pues, como veremos a continuación, varios de estos principios han sido defendidos también desde otras matrices ideológicas y con fines muy diferentes. (2021, p.81).

En este orden de ideas, desarrollando una caracterización de los principios de la pedagogía libertaria mencionados por la autora:

1. Antiautoritarismo

El primer aspecto esencial de la pedagogía libertaria que resulta uno de sus pilares fundamentales es la idea de educación antiautoritaria. Dentro de la pedagogía libertaria han existido dos grandes tendencias acerca de cómo concebir el antiautoritarismo: por un lado, una tendencia que enfatiza los aspectos no-directivos de la educación antiautoritaria, mientras que la segunda enfatiza los aspectos sociopolíticos (Cuevas Noa, 2004). (Castillo, 2020, p.18).

Como recoge Castillo respecto a las ideas de Cuevas, el principio antiautoritario se bifurca en la tendencia no directiva y en sus aspectos sociopolíticos. La primera quiere decir que el paradigma anarquista rechaza la autoridad en sus distintas expresiones con la intención de que educandas/os y estudiantes no reproduzcan la lógica opresiva del capitalismo basada en la autoridad y la obediencia, y la segunda hace referencia al ideal de que educandas/os y

estudiantes sean capaces de adueñarse de su vida en contra de la explotación, en concordancia con la praxis del libre pensamiento y la autonomía.

El policía disfrazado, en esta ocasión de pro-fe-sor* [*pro-fe-sor: monje en favor de una fé] ha abandonado su hábito para descubrirse como orientador@ y educador@, quien no pregona verdades, solo genera inquietudes y alivia la necesidad de buscar respuestas que se encuentran impresas en los libros. La autoridad que ejerce el/la profesor@ se pierde cuando se sustituye su presunción de poder otorgado por unas pretensiones de validez desde las verdades que profesa, por la actitud de acompañar permitiéndose así, la oportunidad de compartir la experiencia de vivir. (Alas de Xué, 2000, p.111).

Ahora bien, la educación antiautoritaria se puede vincular en sus fundamentos con otras escuelas y teorías en tanto cuestiona las relaciones educativas entre educandas/os o estudiantes y maestra/o. En cercanía de la conocida teoría humanista de Carl Rogers, asentada en la confianza en aptitudes y facultades individuales y, por tanto, la independencia en la toma de decisiones, el principio de antiautoritarismo manifiesta que priman los intereses y la libertad de las/los estudiantes sobre la autoridad para decidir qué enseñar y aprender de la/el maestra/o, de manera que los aprendizajes son autónomos y personalizados.

Es importante notar, también, que:

Esta idea [el principio de antiautoritarismo] no es, desde luego, monopolio del anarquismo, sino que nace con Rousseau y se desarrolla con las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva, pero son las teorías y experiencias educativas libertarias las que la han desarrollado más coherentemente y hasta sus últimas consecuencias. (Cuevas, 2021, p.7).

Y, así mismo, tiene que ver con la experiencia educativa de la Escuela de Sumerhill, fundada en 1921 por Alexander Sutherland Neill, quien consideraba que la/el niña/o tiene derecho a elegir, por lo que la escuela en comunidad era completamente democrática y de buena convivencia, siendo un espacio donde educandas/os o estudiantes tenían libertad para decidir

cuándo y qué hacer en clase y asambleas para elegir las normas escolares de forma consensuada.

Finalmente, para comprender el origen de este principio en relación con el respeto absoluto por la libertad como método pero también como fin, hay que visualizar las circunstancias históricas determinadas en que el autoritarismo más crudo debía contrarrestarse con una educación libre en términos tajantes.

La estructura manifiesta y profundamente autoritaria de sociedades herméticas ha llevado a poner en movimiento ideas y prácticas pedagógicas totalmente no directivas que tenían más bien una función terapéutica para la infancia y juventud. No se puede entender de otro modo experiencias como la de las comunidades escolares de Hamburgo, que en los primeros tiempos se dedicaban a “desintoxicar” al alumnado de la disciplina y el orden maniáticos de sus experiencias escolares previas, admitiendo para ello el desorden más extremo en su nueva educación. También, toda la corriente de educación antiautoritaria vinculada al psicoanálisis, como es el caso de Summerhill, se une a esta necesidad histórica. (Cuevas, 2021, p.16).

2. Educación integral

Mijail Bakunin (1814-1876), en el siglo XVIII, afirma que las manifestaciones sobre Educación Libertaria deben ser coherentes con un cambio social revolucionario. Es a partir de él que la educación adquiere una relevancia importante entre los obreros, pues básicamente su planteamiento (que continúa la idea de educación integral de Proudhon), dice que la educación debe ser tanto del pensamiento como del trabajo “La instrucción es necesaria al pueblo (...) nosotros estamos tan seguros de que la instrucción es la medida del nivel de libertad y de prosperidad no sólo una instrucción sino toda la instrucción, integral y completa, para que no pueda existir ya sobre él, para protegerle y dirigirle, es decir para someterle, ninguna clase superior por sus conocimientos, ninguna aristocracia de la inteligencia.” (Tomassi, 1993, p.123). Se refiere al pueblo, a los trabajadores, a quienes invita y motiva a

emanciparse de su opresor a través del saber, y así a partir del aprendizaje que adquirieran, conquistar la libertad de sus propias vidas. (Aguilera, 2014. p.13).

La educación integral se materializa en la Revolución Francesa y tiene origen en la Ilustración, sosteniendo que cada ser humano tiene derecho a desarrollar todas sus capacidades en igualdad de oportunidades respecto a los otros; ser humano varón, claramente, pues a las mujeres no se nos reconocían derechos públicamente en este momento de la historia.

Sin embargo, el fundamento de los socialistas no autoritarios, Proudhon y Bakunin fundamentalmente, era cuestionar la separación del trabajo manual del intelectual y proponer, entonces, la superación de la división mediante la integración de la actividad física y mental sin jerarquías, y educar también para la vida social.

Como manifiesta Cuevas (2021):

Proudhon insistió en concebir al ser humano como una representación de las relaciones sociales, y por tanto, ese era el cometido fundamental de la educación integral. Para este autor y para la filosofía anarquista en general la sociedad no es el resultado de un contrato que reduce la libertad de los individuos con su consentimiento, sino de un proceso de producción colectiva de cultura y humanización. En ese sentido, Proudhon propone el trabajo artesanal y politécnico como modelo para la educación integral, pues éste abarca la totalidad del proceso de trabajo. Defiende el valor pedagógico del trabajo y critica el exceso de especialización que empobrece el desarrollo personal. (p.8).

Mientras que Bakunin “reconoce para la escuela un papel importante en el proceso revolucionario, [y] señala que la escuela no hace por sí sola la revolución, que son necesarios trabajos revolucionarios de base que cambien las estructuras sociales.” (p.8).

Para ampliar esta discusión, es pertinente sumar que la persona es una realidad social, como variable introducida por Gallo para respaldar los pensamientos de Bakunin respecto a la necesidad de la educación integral. Este argumento de la persona como realidad social se

enfrenta a “la filosofía política de tradición burguesa que mantiene la categoría de un “estadio natural”” (Gallo, 1996, p.4) para las condiciones materiales, justificando entonces las desigualdades por su condición de naturaleza humana; mientras que partir de la realidad social plantea la posibilidad de cambiar las acciones humanas en la sociedad, pues si la razón de la desigualdad es social, existe la oportunidad de transformar el conjunto de la sociedad y ofrecer vidas más justas a todas/os sus integrantes.

En consecuencia, la razón de ser de la educación es, en estos términos, para Bakunin:

Por el contrario, es estudiando y, por decirlo así, apropiándose mediante el pensamiento las leyes naturales de esa naturaleza -leyes que se manifiestan igualmente en todo lo que constituye su mundo exterior y en su propio desarrollo individual (corporal, intelectual y moral)- como ella llega a sacudirse sucesivamente el yugo de la naturaleza exterior, el de sus propias imperfecciones naturales, y -como veremos más tarde- el de una organización social autoritariamente constituida. (Gallo citando a Bakunin, 1996, p.5).

3. Autogestión

La educación libertaria utiliza una serie de herramientas clave para poder alcanzar sus objetivos, como son la asamblea como forma de reunión de todas las personas que integran la escuela para la toma de decisiones consensuadas sobre temas de interés general, la autogestión como reparto igualitario de las tareas sin intervención de personas ajenas a la escuela y el trabajo en equipo. (Sanz y Sánchez, 2014, p.3).

El principio de autogestión tiene que ver con la autonomía y la independencia de los procesos educativos anarquistas; esto es, trabajar una educación que se construya colectivamente, al margen del Estado y la iglesia principalmente, pensada y ejecutada por la comunidad que la fundamenta.

Según Cuevas, la autogestión pedagógica se fundamenta en varios aspectos:

- La agencia para construir espacios educativos con medios propios,

- La autoorganización de los grupos en relación con los estudios (alumnas/os y maestras/os), y
- La autogestión de los aprendizajes con base en la capacidad de las alumnas/os, el autodidactismo y las técnicas de investigación y trabajo grupal. (2021, p.8).

Igualmente,

La idea de autogestión radica en la idea de que los propios implicados en un proyecto o empresa sean los que están a cargo del proyecto, sin existir supervisores o cargos directivos. Así también, la idea sugiere la inexistencia de un mecenas o de alguien que pueda sacrificar la independencia del proyecto con sus propios intereses. (Castillo, 2020, p.21).

Entonces, la autogestión otorga un carácter directamente político a la educación, lo que denota, una vez más, que como ejercicio social está indiscutiblemente inmerso en dinámicas éticas y políticas que involucran el poder, y que responde sin excepciones a las inclinaciones ideológicas del colectivo particular en que se encuentra. Asevero esta afirmación comprendiendo que las realidades y los contextos sociales, culturales y políticos nos hacen justamente humanas y humanos habitando el mundo desde diversas lecturas, parafraseando a Freire.

Al respecto, Aguilar argumenta que

Toda opción educativa es ideológica, nunca es neutral porque nos posicionamos, siempre, en un modelo educativo ligado a un modelo de sociedad. Como defiende Giroux (2019) quienes defienden que la educación es neutral, defienden que nadie debe rendir cuentas de ella. En nuestro contexto un ejemplo muy claro lo tenemos en los valores (o contravalores) educativos que se defienden, desde la ultraderecha hasta la izquierda, en el Parlamento. Tenemos un tejido legislativo y normativo unido a la educación, al género, a la diversidad sexual. También contiene ideología. (2021, p.2).

4. Solidaridad y apoyo mutuo

La conciencia de la solidaridad humana se despierta en ellos; a pesar de que la vida social está constituida como para sofocar este sentimiento con miles de métodos astutos, a pesar de todo, a menudo se sobrepone, y entonces los hombres del tipo arriba indicado tratan de hallar una salida para esta necesidad alojada en la profundidad del corazón humano, entregando su fortuna o sus fuerzas a algo que según su opinión contribuirá al desarrollo del bienestar general.

Dicho más brevemente, ni las fuerzas abrumadoras del estado centralizado, ni las doctrinas de mutuo odio y de lucha despiadada que provienen, ordenadas con los atributos de la ciencia, de los filósofos y sociólogos obsequiosos, pudieron desarraigar los sentimientos de solidaridad humana, de reciprocidad, profundamente enraizados en la conciencia Y el corazón humanos, puesto que este sentimiento fue criado por todo nuestro desarrollo precedente. Aquello que ha sido resultado de la evolución, comenzando desde sus más primitivos estadios, no puede ser destruido por una de las fases transitorias de esa misma evolución. Y la necesidad de ayuda y apoyo mutuos que se ha ocultado quizá en el círculo estrecho de la familia, entre los vecinos de las calles y callejuelas pobres, en la aldea o en las uniones secretas de obreros, renace de nuevo, hasta en nuestra sociedad moderna y proclama su derecho, el derecho de ser, como siempre lo ha sido, el principal impulsor en el camino del progreso máximo. (Kropotkin, 1989, p.261).

Como se distingue en los fragmentos de Kropotkin, la noción de apoyo mutuo y solidaridad están estrechamente relacionadas en la naturaleza humana animal, pues se identifican como fuerzas evolutivas tanto naturales como sociales. En esta vía, acudiendo a la condición animal de las y los seres humanos, el apoyo mutuo es un principio fundamental para la educación anarquista y la pedagogía libertaria, ya que apela a la naturalidad de los vínculos en su sostenimiento y al impulso por la preocupación y el cuidado colectivo.

Siguiendo la ruta del apoyo mutuo, una lectura más reciente de la práctica de la solidaridad permite observar que

todavía se encuentra en la organización más consciente y crítica de la sociedad civil, en los movimientos sociales. Con la educación no formal e informal que desarrollan estos movimientos se están difundiendo los valores comunitarios, se mantiene, bajo nuevas formas, la socialización en todos aquellos valores que el neoliberalismo está disolviendo. Este papel podrían desarrollarlo también escuelas públicas comprometidas con la educación popular y escuelas libertarias, pero es posible que no lo hiciesen con la misma eficacia, teniendo en cuenta que en el seno de los colectivos sociales es donde mejores condiciones se dan de voluntariedad, motivación y contacto con la realidad social, factores esenciales para que un proyecto de educación anarquista tenga éxito. (Cuevas, 2021, p.15).

Este último apartado de Cuevas permite trascender el mundo de las ideas esencialistas (como se interpretó la posición de Kropotkin en muchas ocasiones), y aterrizar el apoyo mutuo y la solidaridad como prácticas auténticas, efectivas y cotidianas en la realidad social, identificando cómo y quiénes operativizan estas dinámicas de cuidado lejos de ser meramente romantizadas en la utopía. Así como el autor escribe analizando el contexto español, en el territorio colombiano y las demás latitudes de este sur americano, a diario podemos ver, sentir e interpretar esas pequeñas o grandes muestras de humanidad animal, verdadera naturaleza que tiende al bienestar colectivo, a pesar de las duras realidades que moldea el capital con su violencia.

Con este fundamento, entonces, respecto a la educación:

La idea de apoyo mutuo en la pedagogía libertaria radica en la búsqueda consciente y activa de promover la solidaridad y la cooperación entre los estudiantes, evitando cualquier lógica que fomente la competencia. Aquí aparece la necesidad de la eliminación de los premios y los castigos, así como cualquier sistema de calificaciones o de clasificaciones que discrimine a los estudiantes por su desempeño. (Cuevas, 2020, p.22).

Por último, la experiencia de la Escuela Libre PAIDEIA, demuestra una posibilidad donde

[...] la oratoria fluye, y los discursos sexistas y discriminatorios se han desvanecido, para dar paso a las prácticas de libre desarrollo. Niñas y niños, abandonan el uniforme que aún se mantiene en muchos de los centros educativos y construyen su identidad desde el autoconocimiento y el apoyo mutuo. Trepár árboles, fregar platos, leer historietas, hacer cálculos matemáticos, son prácticas que tanto chicas y chicos realizan sin determinaciones ni prejuicios sociales. El ambiente libre favorece el proceso de construcción de conocimiento a plenitud, sin métodos mecanizados o memorísticos, permitiendo de esta manera una aprehensión e interiorización del aprendizaje. La innovación en el método para asimilar las primeras letras, trazos y nociones, que muchos llaman pre-escritura y pre-matemática, se sintetizan en el método grafo-motriz, que integra elementos perceptivos de trazado, lateralidad, figuras, ubicación espacial, colores e imágenes, que favorecen la abstracción de todo el proceso, abonando lo que los teóricos denominan el pensamiento lógico formal. Es allí, al final de este sendero, donde los murmullos libertarios vociferan desde las sonrisas de los chicos y chicas, en este caso no ingenuas criaturas, afortunadamente, sino libre pensador@s. (Alas de Xué, 2000, p.111).

5. Coeducación

Otra de las teorías más destacadas dentro de la pedagogía libertaria y quizá la que más influencia ha tenido sobre la escuela de Mérida por ser su creador el representante del anarquismo en nuestro país, es Francisco Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna, fundada en 1901. Una de las características más destacadas del movimiento anarquista en España es su flexibilidad y su capacidad para conjugar la teoría con la práctica (Giacomoni, 2008), y de esto es un buen ejemplo Ferrer i Guardia. Influido notablemente por el pensamiento pedagógico de Paul Robin y su orfanato Prévost de Cempuis (Delgado, 1979), el término que representa su pedagogía es coeducación: coeducación de clases sin distinción por nivel económico ni cultural de las personas y coeducación de sexos con el fin de formar hombres y mujeres iguales en todos los ámbitos de la vida. Para Ferrer i Guardia la Escuela Moderna pretendía hacer que los niños y niñas que acudían a ella llegasen a ser personas libres de prejuicios, honradas y formadas. Para ello en la escuela se

trataban de desarrollar las capacidades propias de cada persona, con el fin no sólo de ser un individuo beneficioso para la sociedad a la que pertenecía sino que también con su valor individual elevase el valor de la colectividad (Ferrer, 1976). (Benítez y Martín, 2014, p.5)

El principio de la coeducación tiene que ver en la historia del anarquismo, centralmente, con los planteamientos de Ferrer i Guardia y su propuesta educativa racional, para la que era necesaria la presencia y agencia de niñas y adolescentes mujeres en los procesos pedagógicos, pues comprendía que las mujeres eran parte fundamental de la sociedad, tanto sus roles como pensamientos, para la transformación y la libertad.

Traigo las palabras de una educanda de 13 años de Ferrer en un ejercicio de escritura planteado en la Escuela Moderna y publicado en el Boletín del 30 de septiembre de 1903, para visualizar en qué medida era un espacio para el pensamiento crítico y libre:

La escuela mixta o de ambos sexos es sumamente necesaria. El niño que se educa, trabaja y juega en compañía de la niña, aprende insensiblemente a respetarla y a ayudarla, y recíprocamente la niña; mientras que educados separadamente, indicándole al niño que es mala la compañía de la niña y a esta que peor la de aquel, sucederá que el niño, hombre ya, no respetará a la mujer y la considerará como un juguete o como una esclava, a lo que se ve reducida la mujer en la actualidad. Así, pues, contribuyamos todos a la fundación de escuelas mixtas en todas partes en que sea posible, y donde no, allanemos las dificultades que a ello se opongan. (Ferrer, 2022, p.110)

Esta reflexión sobre la educación sin sexismo fue planteada también por el Colectivo Alas de Xué, del que hacía parte la compañera Beatriz, durante su militancia en espacios pedagógicos:

De ahí la necesidad de crear espacios de discusión que permita hacer una lectura, entre otras, de la realidad, hecha con las gafas de género, dónde los lentes forman un conjunto armonioso, que permite observar lo femenino y lo masculino como posibilidad de construcción de nuevas relaciones sociales. [...]

La diferenciación de la educación impartida a hombres y mujeres; las divisiones sexistas impulsadas por instancias como la familia, el estado, la iglesia etc., intentan consolar a la mujer con discursos paternalistas, empleando argumentos como el ser complemento del hombre; negando de esta manera a las mujeres sus dimensiones humanas como la dignidad, libertad, sexualidad, alteridad que no han sido otorgadas por nadie, sino que hacen parte de la esencia del ser humano; son discursos y prácticas que ahondan en la verticalidad de las relaciones. (Alas de Xué, 2000, p.91).

De otro lado, la coeducación comprende la inclusión de todas las clases sociales. La Escuela Moderna sostenía que, bajo la orientación de la educación racional, “la coeducación de pobres y ricos, [...] pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora.” (Ferrer, 2022, p.30), comprendiendo el complejo dilema de la convivencia de perspectivas de mundo y realidad muy distintas con base en las condiciones materiales de sus procedencias.

En este sentido,

la Escuela Moderna obra sobre los niños a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres, y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos; en otros términos, no quiere coger el fruto antes de haberle producido por el cultivo, ni quiere atribuir una responsabilidad sin haber dotado a la conciencia de las condiciones que han de constituir su fundamento: aprendan los niños a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía. (Ferrer, 2022, p.29)

Finalmente, la coeducación en el anarquismo planteó la necesidad de resolver la complejidad de la división sexual y de clase en su época, en una interpretación que acoge la premisa de la transformación social como proyecto para procurar el bienestar de la humanidad como colectivo. Educación mixta y sin discriminación de clase en espacios compartidos significó transgredir los postulados de la educación religiosa que perpetuaba un modelo económico, cultural y social en el siglo XIX y marcar una nueva pauta de educación en distintos

contextos, atendiendo a la racionalidad y con un modelo pedagógico que atendiera al método científico para aprender.

Contra toda autoridad: pedagogías de mujeres rebeldes

La cultura espera que las mujeres muestren mayor aceptación a, y compromiso con, el sistema de valores que los varones. La cultura y la Iglesia insisten en que las mujeres estén sometidas a los hombres. If a woman rebels she is a mujer mala. Si una mujer no renuncia a sí misma en favor del varón, es egoísta. Si una mujer se mantiene virgen hasta el matrimonio, she is a good woman. Para una mujer de mi cultura únicamente había tres direcciones hacia las que volverse: hacia la Iglesia como monja, hacia las calles como prostituta, o hacia el hogar como madre. Hoy en día algunas de nosotras, muy pocas, tenemos una cuarta opción: incorporarnos al mundo por medio de la educación y la carrera profesional y convertirnos en personas autónomas.

(Anzaldúa, G., 2004, p.73)

Como en este trabajo investigativo mis categorías enclavan tres perspectivas que se entrecruzan alrededor de la memoria contrahegemónica: sujetas, vínculos ético-políticos y pedagogía, en este punto mi interés es elaborar una caracterización de las pedagogías libertarias feministas, teniendo en cuenta la reciente descripción de los principios de la pedagogía libertaria.

Con esta orientación, inicialmente me permito establecer conexiones y concretar afinidades con las pedagogías críticas, la educación popular y las pedagogías feministas en los contextos de nuestro sur americano, como suelo firme que posibilita la introducción del pensamiento, agencia y militancia de las mujeres educadoras anarquistas en el tejido que conforma la pedagogía libertaria feminista. En otras palabras, más adelante me dispongo a abarcar esta

última, la pedagogía libertaria feminista, partiendo del sustento clave de las reflexiones de las pedagogías críticas como gran marco que abraza las pedagogías otras.

Inicialmente, consigno que la postura que sitúa la militancia anarcofeminista (acentuando particularmente la connotación del feminismo) en esta interpretación que elaboro con base en la discusión del género, lo concibe como una construcción social y cultural, mas no biológica, y por tanto, la categoría mujer es inmensamente amplia. En concordancia con las diferentes formas de ser, estar, aprender, sentir y pensar el mundo y la vida misma, los feminismos son indígenas, barriales, transexuales, comunitarios, negros, subalternos, migrantes, lésbicos, entre otros, tan variados como mujeres y experiencias feminizadas hay en la humanidad.

Así, encauzada en las reflexiones fundamentales sobre la experiencia social y cultural del ser mujer, interpreto que no existe una sola forma de serlo, ni de habitar el mundo como tal o presentarse ante a y en él. En este sentido, Butler advierte:

Aunque la unidad no problemática de las «mujeres» suele usarse para construir una solidaridad de identidad, la diferenciación entre sexo y género plantea una fragmentación en el sujeto feminista. Originalmente con el propósito de dar respuesta a la afirmación de que «biología es destino», esa diferenciación sirve al argumento de que, con independencia de la inmanejabilidad biológica que tenga aparentemente el sexo, el género se construye culturalmente: por esa razón, el género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo. (2007, p.54).

Siguiendo esta idea, las reflexiones de los feminismos en las latitudes de nuestro sur americano, adquieren matices diversos en cuanto a

[...] que los feminismos hoy en América Latina tienen una condición de posibilidad completamente diferente: se han hecho mucho menos acartonados, mucho más amplios, mucho más populares. En fin, contamos con la posibilidad de tener hoy en un país como el nuestro [Argentina], así como en Chile y en todos los países de América Latina, un relevo generacional extraordinario que coloca, tal vez por

primera vez, una verdadera pansororidad entre mujeres de diferentes clases sociales, de diferentes orígenes étnicos, y, por lo tanto, creo que lo mejor que podemos todavía prever está por hacerse. (Barrancos, 2019, p.238).

Entonces, enriquecidos por las diversidades en el entrecruce de identidades, los feminismos han contribuido al fortalecimiento de las subjetividades tanto individuales como colectivas de las mujeres. Sin embargo, su nacimiento no se debe precisamente a la necesidad fortuita de enaltecer las valiosas cualidades de la diferencia en el ser mujer, sino contrarrestar las brutales manifestaciones y secuelas de la violencia sexista, comprendida como la discriminación entre los sexos.

La filósofa, historiadora, profesora, escritora y activista feminista marxista de origen italo-estadounidense, Silvia Federici, respecto a la historia del capitalismo en el contexto del “Nuevo Mundo”, es decir, el territorio americano colonizado, argumenta que en los análisis históricos de la lucha de clases debió considerarse el significado de la caza de brujas en Europa, masacre de grandes dimensiones contemporánea con la colonización y el exterminio de los pueblos originarios en Abya Yala. (2016). En Europa, dice la autora, este genocidio de mujeres constituye un acontecimiento central para el desarrollo de la sociedad capitalista y la formación del proletariado moderno, pues el terror debilitó a la comunidad campesina frente a “la privatización de la tierra, el aumento de los impuestos y la extensión del control estatal sobre todos los aspectos de la vida social.” (p.223).

Esta interpretación feminista de la historia es de vital importancia pues permite la localización del origen de la misoginia expandida y globalizada a lo largo y ancho del mundo gracias a la colonización en el incipiente capitalismo, debido a que

La caza de brujas ahondó las divisiones entre mujeres y hombres, inculcó a los hombres el miedo al poder de las mujeres y destruyó un universo de prácticas, creencias y sujetos sociales cuya existencia era incompatible con la disciplina del trabajo capitalista, redefiniendo así los principales elementos de la reproducción social. (Federici, 2016, p.223).

La persecución y la cacería de las mujeres, entonces,

fue también instrumental a la construcción de un orden patriarcal en el que los cuerpos de las mujeres, su trabajo, sus poderes sexuales y reproductivos fueron colocados bajo el control del Estado y transformados en recursos económicos. Esto quiere decir que los cazadores de brujas estaban menos interesados en el castigo de cualquier transgresión específica, que en la eliminación de formas generalizadas de comportamiento femenino que ya no toleraban y que tenían que pasar a ser vistas como abominables ante los ojos de la población. (Federici, 2016, p.233).

De esta forma, la división sexual, el miedo a las mujeres y la destrucción de prácticas culturales arraigadas a las subjetividades individuales y colectivas se trajeron igualmente al sur, centro y una parte del norte del continente americano con las misiones colonizadoras, donde se experimentó la resistencia digna y entera de los pueblos originarios a la violencia en todos sus matices.

Los homólogos de la típica bruja europea no fueron, por lo tanto, los magos del Renacimiento, sino los indígenas americanos colonizados y los africanos esclavizados que, en las plantaciones del «Mundo», compartieron un destino similar al de las mujeres en Europa, proveyendo al capital del aparentemente inagotable suministro de trabajo necesario para la acumulación.

Los destinos de las mujeres en Europa y de los amerindios y africanos en las colonias estaban conectados hasta el punto de que sus influencias fueron recíprocas. La caza de brujas y las acusaciones de adoración al Demonio fueron llevadas a América para quebrar la resistencia de las poblaciones locales, justificando así la colonización y la trata de esclavos ante los ojos del mundo. Por su parte, de acuerdo con Luciano Parinetto, la experiencia americana persuadió a las autoridades europeas a creer en la existencia de poblaciones enteras de brujas, lo que las instigó a aplicar en Europa las mismas técnicas de exterminio masivo desarrolladas en América (Parinetto, 1998). (Federici, 2016, p.272).

En este sentido, la autora infiere que

en el Nuevo Mundo, la caza de brujas constituyó una estrategia deliberada, utilizada por las autoridades con el objetivo de infundir terror, destruir la resistencia colectiva,

silenciar a comunidades enteras y enfrentar a sus miembros entre sí. También fue una estrategia de cercamiento que, según el contexto, podía consistir en cercamientos de tierra, de cuerpos o relaciones sociales. Al igual que en Europa, la caza de brujas fue, sobre todo, un medio de deshumanización y, como tal, la forma paradigmática de represión que servía para justificar la esclavitud y el genocidio. La caza de brujas no destruyó la resistencia de los colonizados. Debido, fundamentalmente, a la lucha de las mujeres, el vínculo de los indios americanos con la tierra, las religiones locales y la naturaleza sobrevivieron a la persecución, proporcionando una fuente de resistencia anticolonial y anticapitalista durante más de 500 años. Esto es extremadamente importante para nosotros en un momento de renovada conquista de los recursos y de las formas de existencia de las poblaciones indígenas; debemos repensar el modo en que los conquistadores batallaron para dominar a aquéllos a quienes colonizaban y qué fue lo que permitió a estos últimos subvertir este plan contra la destrucción de su universo social y físico, creando una nueva realidad histórica. (Federici, 2016, p.289).

Las particularidades de las experiencias de las mujeres en esta fase devastadora de la colonización se basan en el cúmulo de creencias misóginas que traían los españoles, que les permitió reestructurar la economía y el poder favoreciendo a los hombres, pero también sacarlas de sus tierras y despojarlas de sus derechos sobre el agua. Además, el control de la sexualidad de las mujeres fue otro factor determinante, pues fueron obligadas a establecer relaciones sexoafectivas con quienes ellos imponían, siendo sometidas continuamente a raptos, violaciones y prostituciones y separadas de sus compañeros y familias.

Así, por ejemplo, en el caso peruano, por estas circunstancias

las mujeres se convirtieron en las principales enemigas del dominio colonial, negándose a ir a misa, a bautizar a sus hijos o a cualquier tipo de colaboración con las autoridades coloniales y los sacerdotes. En los Andes, algunas se suicidaron y mataron a sus hijos varones, muy probablemente para evitar que fueran a las minas y también debido a la repugnancia provocada, posiblemente, por el maltrato que les infligían sus parientes masculinos (Silverblatt, 1987). Otras organizaron sus

comunidades y, frente a la traición de muchos jefes locales cooptados por la estructura colonial, se convirtieron en sacerdotisas, líderes y guardianas de las huacas, asumiendo tareas que nunca antes habían ejercido. (Federici, 2016, p.305).

Ahora bien, a pesar del transcurrir del tiempo, los feminismos y las feministas consideran que el colonialismo se mantiene como práctica de poder que subordina, en contraste con el mundo precolombino y ancestral. Rita Laura Segato, antropóloga, escritora y feminista, al respecto, infiere que

Datos documentales, históricos y etnográficos del mundo tribal, muestran la existencia de estructuras reconocibles de diferencia, semejantes a lo que llamamos relaciones de género en la modernidad, conteniendo jerarquías claras de prestigio entre la masculinidad y la feminidad, representados por figuras que pueden ser entendidas como hombres y mujeres. A pesar del carácter reconocible de las posiciones de género, en ese mundo son más frecuentes las aberturas al tránsito y circulación entre esas posiciones que se encuentran interdictas en su equivalente moderno occidental. (2014, p.77).

En la existencia del género es reconocible, entonces, una masculinidad que

ha acompañado a la humanidad a lo largo de todo el tiempo de la especie, en lo que he llamado “pre-historia patriarcal de la humanidad”, caracterizada por una temporalidad lentísima, es decir, de una *longue-durée* que se confunde con el tiempo evolutivo (Segato 2003b). Esta masculinidad es la construcción de un sujeto obligado a adquirirla como status, atravesando probaciones y enfrentando la muerte como en la alegoría hegeliana del señor y su siervo. Sobre este sujeto pesa el imperativo de tener que conducirse y reconducirse a ella a lo largo de toda la vida bajo la mirada y evaluación de sus pares, probando y reconfirmando habilidades de resistencia, agresividad, capacidad de dominio y acopio de lo que he llamado ‘tributo femenino’ (Segato 2003b), para poder exhibir el paquete de potencias — bélica, política, sexual, intelectual, económica y moral— que le permitirá ser reconocido y titulado como sujeto masculino. (2014, p.78).

Y que interactúa con la concepción de género de la colonial modernidad, interviniendo, capturando, reorganizando y transformando todos los sentidos al integrar un nuevo orden con normas distintas. La autora infiere, de esta manera, que este encuentro de mundos y concepciones es trágico pues acentúa un orden aún más jerárquico y desarraigado, exalta la labor de los hombres cuando deben relacionarse con la administración del hombre blanco, despoja de poder e independencia a los hombres frente a la misma, universaliza el ámbito de lo público y privatiza el ámbito doméstico, y binariza la dualidad de la vida social.

Así, la posición masculina es

inflexionada y promovida a una plataforma nueva y distanciada que se oculta por detrás de la nomenclatura precedente, robustecida ahora por un acceso privilegiado a recursos y conocimientos sobre el mundo del poder. Se disloca, así, inadvertidamente, mientras se opera una ruptura y reconstitución del orden, manteniendo, para el género, los antiguos nombres, marcas y rituales, pero invistiendo la posición con contenidos nuevos. Los hombres retornan a la aldea sustentando ser lo que siempre han sido, pero ocultando que se encuentran ya operando en nueva clave. (Segato, 2014, p.80).

Mientras que las mujeres se vuelven externas para la mirada objetiva masculina,

contagiada, por contacto y mimesis, del mal de la distancia y exterioridad propias del ejercicio de poder en el mundo de la colonialidad. La posición de los hombres se tornó ahora simultáneamente interior y exterior, con la exterioridad y capacidad objetificadora de la mirada colonial, simultáneamente administradora y pornográfica. De forma muy sintética, que no tengo posibilidad de extender aquí, anticipo que la sexualidad se transforma, introduciéndose una moralidad antes desconocida, que reduce a objeto el cuerpo de las mujeres y al mismo tiempo inculca la noción de pecado, crímenes nefandos y todos sus correlatos. (Segato, 2014, p.80).

De esta manera, el género constituido en las sociedades precolombinas como una dualidad jerárquica se transforma en binarismo, así, mientras la dualidad es complementaria, el binarismo es suplementario, y cuando uno de los términos es universal, la jerarquía se vuelve abismo mientras el otro término es resto. Esta universalización puede traducirse como

otredad cuando existe una neutralización de las particularidades, dando lugar al otro-indio, otro-no-blanco, mujer, que no se adaptan al escenario neutro y aséptico del mundo universalizante. Entonces, argumenta la autora

El ‘dualismo’, como el caso del dualismo de género en el mundo indígena, es una de las variantes de lo múltiple o también el dos resume, epitomiza una multiplicidad. El binarismo, propio de la colonial/modernidad, resulta de la episteme del expurgo y la exterioridad construida, del mundo del Uno. El uno y el dos de la dualidad indígena son una entre muchas posibilidades de lo múltiple, donde el uno y el dos, aunque puedan funcionar complementariamente, son ontológicamente completos y dotados de politicidad, a pesar de desiguales en valor y prestigio. El segundo en esa dualidad jerárquica no es un problema que demanda conversión, procesamiento por la grilla de un equivalente universal, y tampoco es resto de la transposición al Uno, sino que es plenamente otro, un otro completo, irreductible. (Segato, 2014, p.83).

En palabras de la investigadora Marcela Paliza,

Los feminismos descoloniales se presentan como una nueva de forma aproximar la cultura y el género tomando en cuenta las voces de las mujeres indígenas, nativas y afrodescendientes que antes habían sido silenciadas. María Lugones, por ejemplo, explica la implicancia del género y la colonialidad en Latinoamérica a través de lo que ella llama “el sistema moderno-colonial de género”, el cual se conforma en base a la “intersección de género/clase/raza como constructos centrales del sistema de poder del mundo capitalista” (2011: 109). En ese sentido, la categoría género como producto de la colonialidad sólo describe una situación de opresión, la cual desde la versión de la autora, es inexacta y simplista debido a que se evalúan bajo la categoría de colonizador/colonizado. (2017, p.36).

Ahora, a este proceso colonizador le sigue, casi de manera generalizada, un movimiento independentista que deriva en la creación de una ciudadanía moderna en la organización de la estructura estatal. Segato advierte, entonces, que

cuando, en un gesto que pretende la universalización de la ciudadanía, pensamos que se trata de substituir la jerarquía que ordenaba la relación de hombres y mujeres

por una relación igualitaria, lo que estamos realmente haciendo es remediando los males que la modernidad ya introdujo con soluciones también modernas: el estado entrega con una mano lo que ya retiró con la otra. A diferencia del “diferentes pero iguales” de la fórmula del activismo moderno, el mundo indígena se orienta por la fórmula, difícil para nosotros de acceder, de “desiguales pero distintos”. Es decir, realmente múltiples, porque el otro, distinto, y aún inferior, no representa un problema a ser resuelto. El imperativo de la conmensurabilidad desaparece. Es aquí que entra con provecho el entremundo de la modernidad crítica, fertilizando la jerarquía étnica con su discurso de igualdad, y generando lo que algunos comienzan a llamar ciudadanía étnica o comunitaria, que solamente podrá ser adecuada si partiendo del fuero interno y la jurisdicción propia, es decir, del debate y deliberación de sus miembros, tramando los hilos de su historia particular. (2014, p.87).

Llegado este punto, es importante mencionar el lugar que tiene el trabajo de las mujeres en las sociedades modernas construidas sobre los valores de la acumulación del capital, nuevamente conectando el sentido que justifica esta investigación.

Desde el punto de vista técnico-material, el trabajo doméstico consiste en un conjunto de tareas por demás conocidas: cocinar, lavar y planchar ropa, asear la casa, cuidar a los niños, alimentarlos, hacerlos dormir, transportarlos de un lugar a otro de la ciudad, etc. Para su realización se requiere de muy escasa calificación: puede decirse que estamos frente a un trabajo simple.

El objeto fundamental e inmediato de este tipo de trabajo es atender al consumo individual de los integrantes del núcleo familiar. Permite que las mercancías adquiridas con el salario del trabajador puedan ser efectivamente consumidas, ya que antes, durante y después del acto de consumir existe una cantidad de trabajo que es necesario realizar. Permite que el trabajador y su familia –esposa e hijos– puedan realizar su consumo individual; puedan comer, dormir, asearse, usar ropa limpia, etc. Es decir, el trabajo doméstico permite que el trabajador pueda mantenerse en condiciones de vender su fuerza de trabajo y facilita que haya quien lo sustituya

cuando él muera o se retire. En otras palabras, el trabajo doméstico asegura el mantenimiento, la reposición y la reproducción de la fuerza de trabajo. Puede sostenerse que no es el único elemento requerido para lograr lo anterior. Los servicios de salud y educación cubren otra parte importante. Pero en tanto estos se satisfacen a través de mercancías o servicios entregados por el Estado, es decir, están en la esfera socializada, las tareas domésticas siguen teniendo el carácter de trabajo privado, individual y concreto. (de Barbieri, 2017, p.168).

Estas labores que sostienen y reproducen la vida misma, haciendo posible el mantenimiento de la fuerza de trabajo del mundo, son las tareas invisibles que no se reconocen ni validan como trabajo fundamental en el capitalismo y el patriarcado a pesar de su trascendencia en la historia de la humanidad.

Así, las mujeres, trabajadoras exclusivas del hogar (sea cual sea pero designadas como empleadas de sus familias) en un primer momento, después trabajadoras de fábricas (empresas y obras de todo tipo tras la conquista de ciertos derechos) además de trabajadoras del hogar, y finalmente, encargadas de la maternidad (siendo entonces cuidadoras casi exclusivas de sus hijas e hijos), pero además trabajadoras asalariadas en otros escenarios y también trabajadoras del hogar como empleadas de sus maridos y familias, sostienen el mundo realizando tareas invisibles sin descanso y sin retribución significativa.

Esta variable de subordinación la comprende muy bien el anarcofeminismo, en tanto la conexión del anarquismo con los feminismos ofrece diversas posibilidades, reconociendo una crítica a ambas posturas proponiendo una doble lucha, contra el sistema capitalista y contra el sistema patriarcal. De este modo, propugnará la emancipación de las mujeres trabajadoras sobre las que se ciernen dos esclavitudes: de clase y de género. Su análisis tendrá en cuenta la interacción de ambas categorías de opresión, situando la lucha en el seno de un movimiento revolucionario global que aspira a una transformación social profunda y radical. (Granel, 2006, p.2).

En un entramado cultural que existía para Mujeres Libres, la organización de milicianas españolas de 1936 (a quienes hace referencia la cita anterior), y persiste en la actualidad

materializado en desigualdades y violencias exacerbadas contra toda humanidad que no se ciñe ni es obediente a los estándares de vida, sentimiento y pensamiento que han dictado el capital y el patriarcado.

De esta manera, es posible afirmar que la militancia recoge en sí misma los planteamientos de los feminismos insurrectos y populares que transgreden e incitan a la revolución de las mujeres, como se observa en las palabras de Teresa Claramunt, tejedora, dirigente anarcosindicalista y escritora española:

Si supieras, mujer, los bellos resultados que alcanzaríamos si imperase esa idea tan desconocida hoy por la casi totalidad de las mujeres. Si yo pudiera ser oída por vosotras todas, con qué afán, con qué cariño os dijera: «dejaos, amigas mías, de esos embustes que os enseñan las religiones todas. Desterrad lejos, muy lejos, esas preocupaciones que os tienen, como los esclavos del siglo XIII con un dogal que no os deja moveros para que no penetréis en la senda de la razón. Mi voz no llega a todas vosotras; compañeras queridas, pero seáis las que seáis las que leáis estos renglones que dicta mi corazón que siente y un cerebro que piensa, no olvidéis que la mujer se ha de preocupar por su suerte, ha de leer los libros que enseñan, como son las obras ácratas, ha de asociarse con sus hermanas y formar cátedras populares donde aprende a discutir o para ir aprendiendo lo que nos conviene saber». (1899, p.51).

Pero también plantea, ya para el presente siglo, discusiones en que las anarcofeministas se inclinan todavía más (reconociendo que las pioneras en sus épocas iniciaron el largo recorrido) a la subjetividad en una relación dialéctica que comprende la sujeta como individua a la vez que como colectividad y comunidad:

La teoría feminista radical también critica los patrones de pensamiento jerárquico de los hombres a través de los cuales la racionalidad domina a la sensualidad, la mente domina a la intuición, además generando que las continuas divisiones y polaridades (activo/pasivo, niño/adulto, sano/insano, trabajo/juego, espontaneidad/organización) nos enajenen de la experiencia mente-cuerpo como una totalidad y un continuo de la experiencia humana. Las mujeres están intentando

liberarse de estas dimensiones para vivir en armonía con el universo como totalidad y para llegar a ser humanos integrales dedicados a la sanación colectiva de nuestras heridas y escisiones individuales. (Kornegger, 2016, p.111).

Con el desentrañamiento en la investigación de la estructura del capital y el patriarcado como sistemas mantenidos y preservados en la sociedad gracias a la división sexual del trabajo, O'Kelly plantea respecto a la asignación de roles que:

el entender las teorías feministas nos ayuda en la creación de nuestra propia política en el área de la opresión de la mujer. El análisis de las feministas radicales sobre el trabajo doméstico de la mujer ha sido una contribución importante a todo el debate sobre la igualdad entre los sexos. El postulado anarquista sobre la libertad personal nos ayuda a incorporar este tema, muchas veces descuidado, en nuestros planteamientos políticos. Como anarquistas estamos en contra de la opresión sobre la mujer en el hogar, en el trabajo y en el Estado. (2016, p.133).

En concordancia con el armazón que consolida la triple explotación de las mujeres en esta sociedad, como expuse al iniciar mi trabajo investigativo.

Ahora bien, aunque el capitalismo y el patriarcado existen a nivel mundial en casi todos los rincones de todos los territorios, en el continente americano y, particularmente, el latinoamericano, ha obrado de manera todavía más despreciable, como permite recordar la historia viva de los pueblos originarios de Abya Yala. Es de frente a este panorama crudo y desesperanzador de inequidades, injusticias y atropellos que se ha erigido una corriente de acción, sentimiento y pensamiento pedagógico que abandera la transformación social, pues las maestras y maestros continuamente han cuestionado y reivindicado su rol en el mantenimiento o la modificación de las grandes estructuras de poder que mantienen fronteras violentas que reprimen y extinguen la vida.

El educador popular colombiano Marco Raúl Mejía se refiere a la educación y la pedagogía en América Latina como una práctica historizada, identificando un momento en que

Se muestra cómo la teoría crítica en sus diferentes vertientes euronorteamericanas está aliada en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental, pero no es

suficiente para explicar las particularidades de este en nuestras realidades. Por ello, necesita complementarse con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, significación y modos de relacionarse. (2011, p.26).

Es precisamente esta caracterización del contexto social e histórico de nuestros territorios la que da paso, entonces, a la reflexión pedagógica construida socialmente desde las realidades particulares bajo la influencia de planteamientos y paradigmas críticos como el marxismo latinoamericano e indoamericano, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, el teatro del oprimido, la comunicación popular, la investigación-acción participativa, la colonialidad del saber y el conocimiento, la psicología social, la filosofía latinoamericana, la ética del cuidado, el desarrollo a escala humana y la sistematización como propuesta investigativa (Mejía, 2011), pues

estos procesos en diferentes dimensiones del saber inauguran desde nuestra realidad una crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella. Por ello, al interior de la propuesta de cada una de ellas como forma de investigación y producción de saber y conocimiento desde las prácticas de los grupos subordinados y acompañando la acción en forma conceptual que realizan cotidianamente las propuestas reseñadas en los contextos propios y otras latitudes, va emergiendo desde su quehacer un discurso que al discutir la episteme del conocimiento científico ubica la legitimidad de él en un contexto histórico, en el cual el inicio de la modernidad europea toma forma como la manera de explicar y entender el mundo, como parte del control del capitalismo. (Mejía, 2011, p.30).

Con esta realidad social, cultural y claramente política, se desenvuelve más adelante

La implementación de políticas neoliberales y sus efectos económicos, sociales, educativas y culturales en los países de la región [...] a lo largo de la última década del siglo XXI. Como respuesta al incremento de la pobreza, del desempleo, de la privatización de servicios públicos y el aumento de la corrupción, se reactivaron luchas sociales y se fortalecieron -o emergieron- movimientos políticos de izquierda; zapatismo; movimientos indígenas en Ecuador, Colombia y Bolivia; movimientos campesinos en Brasil, feminismos y ambientalismos populares; movimientos de afrodescendientes en Brasil, Colombia y Ecuador; movimientos por los derechos de la población LBGTI; por el derecho a la salud y a la educación, entre otros. (Ortega et al., 2024, p.58).

Por su parte, como puede inferirse con facilidad, las mujeres llevan sobre sus hombros, y a veces con el costo de sus vidas mismas, gran parte del peso de las adecuaciones que el capitalismo hace para evolucionar adaptándose a las nuevas demandas que surgen de las tensiones con los grupos sociales marginados. Esto significa que, aunque el mantenimiento del capital implica su acomodamiento a las distintas coyunturas, muchas veces apropiándose de las justas luchas, el patriarcado continúa oprimiendo a las mujeres y experiencias feminizadas. Es aquí donde emerge la necesidad de construir procesos pedagógicos que cuestionan y encaminan la transformación de la discriminación sexista y la misoginia para la liberación de toda la sociedad como gran colectivo, comenzando por las mujeres que representan la mitad de la humanidad.

Abriéndose paso las pedagogías feministas, reconocen la pasión como un factor elemental y movilizador para la transformación de las condiciones en que se enseña y aprende.

La búsqueda de conocimiento que nos permita unir teoría y práctica es una de esas pasiones. En la medida en que las y los profesores aportamos esta pasión, que tiene que estar en esencia enraizada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se convierte en un lugar dinámico donde se producen de manera concreta transformaciones de las relaciones sociales y donde desaparece la falsa dicotomía entre el mundo externo y el mundo interno de la universidad. (hooks, 2021, p.252).

En un mundo donde está completamente negado sentir para enseñar, conocer y aprender, pues la neutralidad y la objetividad del mundo occidental masculino determinaron que sólo la razón era óptima para construir conocimientos y saberes válidos. Como infiere la escritora, maestra y feminista estadounidense Gloria Watkins mejor conocida como bell hooks, la pasión de las maestras y maestros por derribar las discriminaciones al enseñar está fundamentada en la pedagogía crítica y el pensamiento crítico.

De esta manera, dice la autora

La pedagogía crítica y la pedagogía feminista son dos paradigmas educativos alternativos que han puesto un verdadero énfasis en la cuestión de la voz propia. Este énfasis cobró centralidad justamente porque era muy evidente que los privilegios de raza, sexo y clase dan más poder a unos estudiantes que a otros, otorgando más «autoridad» a unas voces que a otras. (2021, p.241).

Retomando la posibilidad en su encuentro con Paulo Freire, pedagogo fundamental para comprender la educación transformadora y las pedagogías emancipadoras en un contexto donde “lo que no es posible, sin embargo, es pensar en transformar el mundo sin sueños, sin utopía o sin proyecto” (2018, p.65), pues

Posiblemente, uno de los saberes fundamentales más indispensables para el ejercicio de esta manifestación [el respeto por la dignidad del otro o la otra, por su derecho de ser en relación con su derecho de tener] queda expresado en la convicción de que cambiar es difícil pero posible. Es lo que nos hace rechazar cualquier posición fatalista que otorga a este o aquel factor condicionante un poder determinante, ante el cual no puede hacerse nada.

[...]

Reducida a la acción de viabilizar lo ya determinado, la política pierde el sentido de lucha para concretar sueños diferentes. El carácter ético de nuestra presencia en el mundo se agota. Por eso, aun reconociendo la indiscutible importancia de la forma en la que la sociedad organiza su producción para entender cómo somos, no puedo desconocer o minimizar la capacidad reflexiva, decisoria, del ser humano. El mismo hecho de que sea capaz de reconocer lo condicionado o incondicionado que está por las estructuras económicas lo vuelve capaz de intervenir en la realidad

condicionante. Esto quiere decir que saberse condicionado, y no fatalistamente sometido, por este o aquel destino habilita su intervención en el mundo. Lo contrario de la intervención es la adecuación, la acomodación o la pura adaptación a una realidad incuestionada. En este sentido, entre nosotros, mujeres y hombres, la adaptación no es sino un momento del proceso de intervención en el mundo. En eso se funda la diferencia primordial entre el condicionamiento y la determinación. Incluso, sólo es posible hablar de ética si hay elección proveniente de la capacidad de comparar, si hay responsabilidad asumida. Por estas mismas razones, niego la desproblematización del futuro a la que siempre hago referencia y que implica su inexorabilidad. La desproblematización del futuro, en una comprensión mecanicista de la historia, de derecha o de izquierda, conduce necesariamente a la muerte o la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. En la comprensión mecanicista -y, por lo tanto, determinista- de la historia, el futuro ya se conoce. La lucha por un futuro ya conocido a priori prescinde de la esperanza. La desproblematización del futuro, no importa en nombre de qué, es una ruptura con la naturaleza humana, que se constituye social e históricamente.

El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos hacemos en la lucha para hacer el futuro. (Freire, 2018, p.67).

Desde esta mirada, analiza la maestra y educadora popular colombiana Lola Cendales que

Un término recurrente que expresa su concepción liberadora de la pedagogía [la de Freire] y de la educación, es el de praxis, que corresponde al proceso de reflexión - acción opuesta a la domesticación, alienación, dominación-, que contribuirá a la superación de la contradicción opresor/oprimido. La praxis es una categoría epistemológica que plantea la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, fuera de la cual se puede caer en el idealismo o en el activísimo. (Ortega et al, 2024, p.65).

Por su parte, el maestro y educador popular colombiano Jorge Posada, identifica en las apuestas pedagógicas de Freire que

El sueño y la esperanza también mueven la historia, pues “no hay cambio sin sueño como no hay sueño sin esperanza” (p.116). En ese sentido, la esperanza y el sueño son fundamentales para la transformación; al apuntar que son motores de la historia, también destaca que esas son características de la vocación ontológica de los seres humanos:

No puedo comprender a los hombres y las mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su “camino” y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también. (Freire, 1993, p.123).

De esta forma, además de percibirse incompletas, inconclusas e infinitas, buscan así comprender y actuar en el mundo, las personas también sueñan y tienen esperanza, aspectos que ayudan a comprender que la realidad puede ser mutable. (Ortega et al, 2024, p.75).

Entonces, partiendo de la capacidad y agencia de las mujeres y sujetas feminizadas como seres humanas condicionadas pero no determinadas, se fortalecen las epistemologías de la pedagogía feminista, de manera que

Las organizaciones sociales, y en especial las de mujeres, se nutrieron de la experiencia individual de las integrantes en sus territorios en coincidencia con la expansión de la teología de la liberación y la educación popular en América Latina, como una vía para potenciar la emancipación en los procesos comunitarios de base y fortalecer la perspectiva de transformación. (Ortega et al, 2024, p.246).

Así mismo, continúa argumentando la educadora feminista colombiana Sonia Torres,

Con la explosión de feminismos disruptivos a lo largo de América Latina en la última década, especialmente aquellos que se enuncian desde la concepción de lo popular, en Colombia se ha profundizado la demanda por el acceso a la educación de y entre mujeres, con la incorporación de enfoques de género, educación popular, pedagogía popular feminista y perspectiva interseccional de derechos humanos.

La articulación entre la educación popular y el feminismo, entendido en sentido amplio y plural, armoniza los horizontes de sentido marcados por el deseo de transformar las condiciones sociales para avanzar en la emancipación.

Coincidencias posibles que han sido dinamizadas con mayor visibilidad en los últimos años, como parte de organizaciones sociales que tienen como eje la educación para las mujeres.

Cada vez son más las experiencias educativas comunitarias que lideran procesos de educación para personas jóvenes y adultas, dirigidas a mujeres o poblaciones mixtas, que incorporan el enfoque diferencial y de género, para ubicar el desarrollo epistémico de las pedagogías críticas en el que se inscriben la educación popular y las pedagogías feministas. De esta manera se potencia una posibilidad de comprensión pedagógica que derrumba el cognitismo como eje de los propósitos educativos, para establecer puentes vinculantes desde la reflexión situada de las diferentes corrientes pedagógicas. (Ortega et al, 2024, p.252).

Así pues, con las lecturas feministas que se erigen sobre la discusión del cuerpo como primer territorio del que se es soberana, tal como infiere la escritora y poeta feminista maya k'iché guatemalteca Dorotea Gómez,

Porque en sintonía con la feminista dominicana Yuderlys Espinosa (2010) y la feminista chilena Margarita Pisano (2010), asumo a mi cuerpo como territorio político debido a que lo comprendo como histórico y no biológico.

Y en consecuencia asumo que ha sido nombrado y construido a partir de ideologías, discursos e ideas que han justificado su opresión, su explotación, su sometimiento, su enajenación y su devaluación. De esa cuenta, reconozco a mi cuerpo como un territorio con historia, memoria y conocimientos, tanto ancestrales como propios de mi historia personal. (2014, p.264).

La pedagogía feminista reconoce las experiencias de las mujeres y sujetas feminizadas como fundamento para la transformación, en contraposición a la significación de la que se ha obligado a hacer parte al cuerpo en el marco del binarismo esculpido en occidente, que representa exclusivamente matices de opresión.

Segato advierte, en este sentido, que existe una pedagogía de la crueldad, en donde tienen cabida “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.” (2021, p.11). El cuerpo, en esta pedagogía, es

una cosa de la que se extraen materias para el mercado global, específicamente si tiene características del sexo femenino.

Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital. El ataque sexual y la explotación sexual de las mujeres son hoy actos de rapiña y consumición del cuerpo que constituyen el lenguaje más preciso con que la cosificación de la vida se expresa. Sus dejectos no van a cementerios, van a basurales. La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora. La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisístico y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros. Un proyecto histórico dirigido por la meta del vínculo como realización de la felicidad muta hacia un proyecto histórico dirigido por la meta de las cosas como forma de satisfacción. (2021, p.11).

Yuderkys Espinosa, filósofa, investigadora y escritora feminista dominicana, agrega a esta discusión que

Cuando se ha instalado como nunca una reflexión sobre el sujeto y los cuerpos del feminismo, me pregunto quiénes han ocupado el lugar material de esta reflexión postergada, y por qué la preocupación se ha limitado al cuerpo sexuado y generizado sin poder articularla a una pregunta por la manera en que las políticas de racialización y empobrecimiento estarían también definiendo los cuerpos que importan en una región como Latinoamérica. Cómo ha sido posible que el feminismo latinoamericano no haya aprovechado este estallido de producción teórica sobre el cuerpo abyecto para articular una reflexión pendiente y urgente sobre los cuerpos expropiados de las mujeres dentro de la historia de colonización geopolítica y discursiva del continente. Cuando se ha abierto dentro de los movimientos sociales, y en particular, dentro del feminismo, un espacio para la

visibilidad y recuperación de posiciones de sujeto antes no reconocidas ¿qué cuerpos han pasado a ser objeto de la representación de este olvido y cuáles han quedado una vez más desdibujados y por qué? (2014, p.311),

Enfatizando y problematizando todavía más en el acento que tiene la corporalidad en el feminismo latinoamericano que mira directamente al legado de la colonialidad y la dominación.

Así mismo, la investigadora Rivadeneira arguye que

Dentro de los estudios de género la problemática del cuerpo está directamente relacionada con el género y la sexualidad. Las teorías feministas trabajan desde distintos campos disciplinarios y desde ahí se preguntan qué tipo de construcciones conforman el cuerpo, qué relaciones con el poder, el género, la sexualidad, el placer, lo público y privado, se producen a partir de esas composiciones; desde qué lugares se piensan estos cuerpos y en qué lugares se sitúan. Estos cuestionamientos siguen distintas líneas de lo que se llama pensamiento complejo. [...] Simone de Beauvoir, Judith Butler, Rosi Braidotti, Adrienne Rich, entre otras, contribuyen a abrir los debates sobre aquello que se ha naturalizado o se lo considera básico o sobreentendido, pensamientos que al ser reflexionados primero y deconstruidos revelan muchas veces ser el asidero de prácticas y discursos de subordinación e invisibilización. (2021, p.27).

Ahora bien, entendiendo la educación como todo acto que forma y permite la adquisición de conocimientos en la sociedad, da paso a la inferencia de que, al no ser necesariamente reflexiva ni crítica ni transformadora, simplemente reproduce los valores del capitalismo para su buen funcionamiento y mantenimiento como sistema económico, político, social y cultural sustentado en la jerarquía de poderes, junto al patriarcado. La tensión que ejercen los feminismos insurrectos, entonces, contrarresta esta educación tradicional, induciendo, estimulando y enclavando otras pedagogías que posibilitan comprender, cuestionar, analizar y cambiar el orden social que se cimienta en la discriminación.

Aquí es donde la pedagogía representa las posibilidades de reflexión sobre los procesos educativos en la relación enseñanza-aprendizaje, como oportunidad de acción transformadora y emancipadora sobre la matriz de opresiones. Las pedagogías feministas, con todos estos apuntes previos que me he permitido explorar, requieren congregarse las diferentes luchas que atañen directamente a las mujeres y sujetas feminizadas, pero también trascender a los varones y todas las identidades de género en la humanidad.

En conexión con las educadoras anarquistas del siglo XX, como Louise Michel en Francia, para quien

La educación accesible a todos proporcionará esa igualdad intelectual sin la cual la igualdad material carecería de valor.

No más asalariados, ni víctimas de la miseria, de la falta de solidaridad, de la competencia, sino la unión de trabajadores en la igualdad, repartiéndose la labor entre ellos, para obtener el mayor desarrollo de la comunidad, el mayor bienestar para cada uno. Porque cada ciudadano encontrará mayor libertad, mayor expansión de su individualidad, en la mayor expansión de la comunidad. (Marín, 1898, p.733),

Las mujeres del presente siglo continúan sintiendo, viviendo y pensando las injusticias en el capitalismo y el patriarcado, pues el colonialismo se presenta en todos los espacios con el rostro del liberalismo y el neoliberalismo; ya que, con todas sus herramientas, el sistema muta y se camufla en las luchas, restándoles potencia revolucionaria, particularmente gracias a la desarticulación de la comunidad, el colectivo, la asociación gremial mientras empuja hacia el individualismo.

Vale la pena traer las palabras de las compañeras del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, organización política mejicana que ha resistido décadas en defensa de la autonomía y el autogobierno de las comunidades indígenas, con el ánimo de orientar la disposición hacia la tenacidad de la organización comunitaria:

Ley revolucionaria de mujeres.

En su justa lucha por la liberación de nuestro pueblo, el EZLN incorpora a las mujeres en la lucha revolucionaria sin importar su raza, credo, color o filiación política, con el único requisito de hacer tuyas las demandas del pueblo explotado y

su compromiso a cumplir y hacer cumplir las leyes y reglamentos de la revolución. Además, tomando en cuenta la situación de la mujer trabajadora en México, se incorporan sus justas demandas de igualdad y justicia en la siguiente Ley Revolucionaria de Mujeres:

Primera.- Las mujeres, sin importar su raza, credo o filiación política tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen.

Segunda.- Las mujeres tienen derecho a trabajar y recibir un salario justo.

Tercera.- Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar.

Cuarta.- Las mujeres tienen derecho a participar en asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente.

Quinta.- Las mujeres y sus hijos tienen derecho a Atención Primaria en su salud y alimentación.

Sexta.- Las mujeres tienen derecho a la educación.

Séptima.- Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio.

Octava.- Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños. Los delitos de intento de violación serán castigados severamente.

Novena.- Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias.

Décima.- Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señalan las leyes y los reglamentos revolucionarios. (EZLN, 2014, p.399).

Unas pedagogías situadas en la lucha contra el patriarcado y el sexismo, abrazando el pensamiento crítico siempre en comunidad, y combatiendo la pedagogía de la violencia, que se sostiene en la tolerancia de prácticas sociales violentas en la cotidianidad, como refiere Marcela Lagarde (2024),

En ella se educan a las mujeres y hombres y se aprenden la asignación de género que corresponde a cada quien: desde la posición sujeto-objeto en el hecho violento,

técnicas de agresión, destrucción, procedimientos y rituales, hasta reacciones personales y colectivas tales como la exaltación, el éxito, la impunidad, el atemorizamiento, el aumento en la valoración social de género de los hombres y la desvalorización social de las mujeres. (p.362).

Requieren reflexionar sobre una

teoría feminista que inclu[ya] tanto un análisis del sexismo como estrategias para cuestionar el patriarcado, así como nuevos modelos de interacción social. Todo lo que hacemos en la vida tiene una base teórica. Si exploramos de manera consciente las razones que hay detrás de una perspectiva particular o para llevar a cabo una determinada acción, también encontraremos un sistema subyacente que conforma los pensamientos y las prácticas. (hooks, 2017, p.41).

Entonces, como refiere la investigadora Julieth Taborda,

Trazar [las] pedagogías feministas desde Abya Yala supone una noción planteada desde los feminismos decoloniales, los cuales buscan repensar la subjetividad, los lugares de enunciación, los híbridos, las contingencias que suceden cotidianamente en pequeña escala y que ascienden y estandarizan la educación; son por tanto una oposición que busca los intersticios y acciona desde los bordes, desde las fronteras. (2017, p.31).

De esta manera, tanto en la experiencia del contexto colombiano de la investigadora Juanita Merchán como en otras de las latitudes latinoamericanas,

La interpretación de la realidad supone entender cómo actúa la matriz de opresión sobre las propias vidas, identificando cómo afectan opresiones como el racismo, la heterosexualidad, el colonialismo y el clasismo, con expresiones estructurales, e ideologías en aspectos interpersonales, no como meras categorías analíticas, sino como realidades vividas (Lugones, 2008) que necesitan una comprensión profunda de cómo se produjeron. Como lo afirma Ochy Curiel (2014) “No se trata de describir que son negras, que son pobres y que son mujeres; se trata de entender por qué son negras, son pobres y son mujeres” (Curiel-Pichardo, 2014, p.54) y las implicaciones que esto tiene en las sujetas. (Merchán, 2022, p.84).

Mediante el establecimiento de conexiones con la pedagogía libertaria y también la pedagogía emancipadora,

las pedagogías feministas se valen de los conocimientos que se construyen en la cotidianidad, rompen con la noción única de construir conocimiento y ponen en tensión las formas únicas de comprender el mundo: las reflexiones se construyen desde y con los contextos, reconocen a los sujetos como parte esencial de la construcción de conocimiento, en suma, propicia lecturas situadas que dan cuenta de dimensiones pedagógicas que, en términos freirianos, van más allá de "educaciones bancarias", que supone a los otros como ignorantes. (Taborda, 2017, p.31).

Por lo que

Las pedagogías populares y feministas son un proceso inacabado en permanente construcción, así como no existe un único feminismo, no existe una única forma de pedagogía popular feminista; [...] tanto lo popular como lo feminista tienen un carácter polisémico, que se define de acuerdo con cada contexto.

Korol (2016) posiciona la educación como una posibilidad de ser, para los y las de abajo, desde y para la vida cotidiana, y es allí, donde se despliega la «estrategia revolucionaria» en el hacer de la vida cotidiana (2016, p. 148). Así mismo, una de las claves movilizadoras de la pedagogía popular feminista es el encuentro de la memoria no sólo de las opresiones, sino también de las resistencias; no desde la victimización, sino buscando el poder y la energía para enfrentarlas. (Korol, 2016, p. 147). (Merchán, 2022, p.83).

Pedagogía libertaria feminista, una posible conexión insurrecta

[...] pensar en la complejidad de la relación existente entre feminismo y anarquismo y en cómo se ha historiado. Esto se ha llevado a cabo dejando en claro que esta intertextualidad en el plano de lo ideológico remarca diferencias y similitudes, sin

embargo, para efectos de la acción directa, de la organización militante, de la lucha social, es decir, a nivel de experiencias prácticas, ambos devenires (el anarquista y el feminista) sostienen una conversación fluida y de mutua cooperación, no obstante se tensa en un punto en el cual concordamos con Vanina Esacels: "el anarquismo sin el feminismo es una ética finita."

(Silva, 2018, p.9)

Ahora bien, para elaborar lo que es una posible caracterización de las pedagogías libertarias feministas, ya con este recorrido de los postulados de los feminismos decoloniales, inicio por la coeducación, principio fundamental para la educación anarquista, pues significa la presencia de niñas, mujeres adolescentes, jóvenes, adultas y adultas mayores en los escenarios educativos que, por tanto, tiempo estuvieron negados.

La coeducación es central para las pedagogías libertarias feministas porque, como he expuesto con insistencia a lo largo del trabajo, es imperativa la necesidad de la educación crítica de las mujeres para fortalecer su agencia y capacidad de transformación de las condiciones que las oprimen y así, se emancipen en busca de la felicidad y la libertad.

Esta emancipación es abordada por Emma Goldman en 1986 cuando sugiere que

Cada cual amará y estimará al otro, y ayudará a trabajar no solo por su propio bienestar, sino, siendo felices ellos mismos, desearán también la felicidad universal de la humanidad. La prole de tales uniones será fuerte y sana de mente y cuerpo y honrará y respetará a sus padres, no porque sea su deber hacerlo, sino porque los padres lo merecen. Serán instruidos y cuidados por la comunidad toda y serán libres de seguir sus propias inclinaciones, y no habrá necesidad de enseñarles el servilismo y el vil arte de asediar a sus semejantes. Su propósito en la vida será, no obtener poder por sobre sus hermanos, sino ganarse el respeto y la estima de cada miembro de la comunidad. (p.32).

De lo que es posible inferir que mientras la educación permita que se analice la cuestión sexual desde la mirada libertaria con las mujeres, se encaminarán las luchas hacia el bienestar

de la humanidad. La anarquista Federica Montseny, en 1924, sustenta esta afirmación diciendo

Es decir, el feminismo, partido de Estado, de privilegio, de mando, de intolerancia religiosa y moral, de asperezas de sexo, de brutalidad dominadora o de falsa suavización de costumbres, puede convertirse, en el proceso evolucionista de los tiempos modernos, en el revulsivo que coarte la libertad del hombre, y de las mujeres, minoría por desgracia, que han logrado despojarse del lastre de los siglos transcurridos en el obscurantismo y el embrutecimiento intelectual.

Yo creo que la cuestión de los sexos está clara, meridianamente clara: Igualdad absoluta en todos los aspectos para los dos; independencia para los dos; capacitación para los dos; camino libre, amplio y universal para la especie toda. Lo demás es reformismo, relativista, condicional y traidor en unos; reaccionario, cerril, intransigente y dañino en otros. (p.79)

Este último punto que toca Montseny, criticando el feminismo de Estado permite anclar otra de las características fundamentales para hablar de una pedagogía libertaria feminista, pues, como he presentado en el escrito, el paradigma desde el que se orienta la lucha de las mujeres y demás experiencias feminizadas es la lucha por la transformación social y el derrumbe de la discriminación sexista.

De esta forma, como infiere la investigadora Laura Villanueva,

El valor de la acción directa está relacionado también con las «políticas prefiguradas», es decir, con la realización y expresión de los valores anarquistas y feministas en las propias actividades y estructuras del movimiento. La propaganda anarcofeminista más efectiva será siempre la adopción y puesta en práctica real de relaciones sociales anarquistas y feministas. (2020, p.65).

Se enfatiza en la militancia ligada siempre a la acción directa en conexión con los principios anarquistas y feministas, realizada en la realidad de las relaciones sociales. Así, en cohesión con la crítica de Montseny en su época, el anarcofeminismo sigue preocupándose por estar alerta de la cooptación de su lucha por parte del capitalismo y el patriarcado con sus engaños liberales y neoliberales.

En ese sentido, la pedagogía libertaria feminista sacude los cimientos del orden social del Estado sustentado en instituciones básicas como la familia, siguiendo el principio de autogestión. Las relaciones afectivas, amorosas y sexuales han sido y seguirán siendo un aspecto clave para las feministas, anarquistas y anarcofeministas en tanto han adoptado que *lo personal es político*, y han desmentido que el ámbito privado y la esfera de lo doméstico (que han sido determinadas por el patriarcado de occidente) no envuelvan dinámicas de poder y, por tanto, no sean políticas.

Entre el vasto bagaje que las mujeres anarquistas han elaborado respecto a la libertad de las mujeres para amar y ser tratadas como seres libres, dignas y completas, se encuentra la necesidad de transformar la realidad, ya que

La construcción de un nuevo orden social bajo la premisa libertaria, encierra la promesa de la libertad amorosa. Es una búsqueda para establecer relaciones equitativas entre los sexos dentro y fuera de la familia, las que permitirán derribar el doble código sexual del modelo familiar burgués imperante. Los únicos límites entendidos para la libertad de amar provienen de la libertad ajena o de aquellos límites aceptados por cada individuo. (Bellucci, 1990, p.5).

Lo que sugiere la exigencia genuina de unas pedagogías que cuestionen la obligatoriedad de ciertos tipos de relaciones sexoafectivas y/o dinámicas en ellas, como la heteronormatividad, el matrimonio, la virginidad, la monogamia, entre otras impuestas para continuar este modelo de sociedad capitalista y patriarcal. Si se advierte y comprende que no hay educación neutral ni lejana de las cuestiones políticas del ser humanas y humanos, debe admitirse que la educación tradicional ha propendido por el mantenimiento de las estructuras de poder mediante el cuidado preciso y obediente de las instituciones familiares, educativas, religiosas, estatales y económicas del mundo.

Ahora, si se observa y analiza desde una perspectiva crítica estas instituciones, y su función propia institucionalizadora, se comprende la reclamación por una educación que conciba la integralidad de la sexualidad para liberar estos ámbitos “privados y domésticos”, cuestionando al tiempo la noción de propiedad privada instaurada en esos escenarios y evocando a la educación integral libertaria. La capacidad transformadora de la pedagogía

radica, entonces, en sus posibilidades de subvertir las normas y leyes que se han establecido como naturales y aceptado como tal durante siglos mediante la consciencia crítica individual y colectiva.

Lo que argumento, para concluir esta característica de la pedagogía libertaria feminista, es que el cuerpo y la sexualidad son el punto de partida fundamental para agitar y desenredar la subordinación que se instauró con tanta naturalidad con el binarismo de género, y que esta pedagogía requiere, necesariamente, desbaratar el montaje de la opresión desde aquí justamente para alcanzar la liberación y la emancipación.

Además esta conciencia demanda la construcción de una conciencia de género (y de clase, y etnia, etc.), de grupo social, una conciencia colectiva, condición para el reconocimiento y alianza, para la identificación y articulación que permitan la constitución de un sujeto colectivo autogestivo e independiente con una agenda común por la cual trabajar. Este objetivo de la pedagogía feminista, como muchos de la lucha feminista, se contempla como temporal, como una medida o una estrategia para superar una situación concreta, en este caso, la falta de un sujeto colectivo “mujeres” o “lesbianas” o “queer” o cualquiera que sea que luche por su emancipación respecto a un orden de género opresivo. La memoria colectiva, la configuración de una subjetividad ciudadana que recupera un “nosotros” o “nosotras”, una historia de lucha y de logros, un objetivo común, etc. son indispensables para alcanzar el horizonte libertario tanto a nivel personal como social que se plantea la pedagogía feminista. (Ochoa, 2007, p.12).

Otro punto central para concebir una pedagogía libertaria feminista se encuentra en la conexión del pensamiento anarquista y las luchas feministas, pero también con la educación popular, en la experiencia particular de las sujetas en su realidad social. Este aspecto consolida, a su vez, la posición antiautoritaria propia de la educación anarquista pues, significa el cambio en la perspectiva desde donde es válido aprender y conocer el mundo; la experiencia propia dicta el rumbo de los aprendizajes y pone de manifiesto que la particularidad individual, que termina siendo colectiva, es trascendental para transformar la realidad en todo contexto y escenario pedagógico crítico.

Esta característica concibe, como dice la periodista, educadora popular, militante marxista feminista y anticolonialista argentina Claudia Korol, que la pedagogía pueda pensarse “en la vida cotidiana, como el lugar en el que podemos construir comunidad. Y pensamos la comunidad como un desafío al modelo de familia patriarcal, mercantil, patrimonial, trinchera de la propiedad privada y de las prédicas conservadoras.” (2010, p.186).

Como consecuencia,

La pedagogía feminista [...] está basada en la experiencia latinoamericana de la educación popular, y en la historia de los talleres de autoconciencia y de reflexión feministas. Recuperamos en nuestro lenguaje y en nuestras acciones las consignas feministas de revolución en las plazas, en las casas y en las camas, para proponer un lugar de intervención callejera por sobre las políticas que circulan en recintos cerrados, pensando también el lugar de la vida cotidiana, las casas, como lugar privilegiado de disputa del sentido común, y las camas, como escenarios en el que se juegan relaciones de poder inmediatas sobre nuestros cuerpos. (Korol, 2010, p.186).

Retomando que las experiencias cotidianas en la plaza, la casa y la cama traen a discutir esos ámbitos privados que nombré anteriormente ahora como la experiencia cotidiana, primer acercamiento válido al saber y al conocimiento. Torres (2024), al respecto, indica que

Entre los aportes de los feminismos disruptivos a la educación para personas jóvenes y adultas están (a) la resignificación y centralidad que toma la pedagogía popular feminista en las experiencias, especialmente de educación no formal, como parte del desarrollo de las pedagogías críticas que plantean la formación de la autoconciencia para así construir significados apoyados en las experiencias personales (p.252).

Junto a Verónica del Cid, educadora popular y docente universitaria guatemalteca, Korol insiste en que

Hablar y caminar [las] experiencias de Educación Popular Feminista, fue empezar a sentir y a proponer que las emancipaciones deben ser construidas, identificando toda las dominaciones y violencias con las que este sistema se sustenta, sin jerarquizarlas, porque el entramado de poder se consolida justamente trenzando los

sistemas de explotación y de dominación ideológica y cultural, buscando someter y domesticar las corporeidades, para asegurar el control patriarcal de las mujeres - especialmente las empobrecidas, las racializadas- de modo funcional a la acumulación del capital. (2022, p.18).

De la mano de las experiencias propias de las realidades de las mujeres y sujetas feminizadas, la pedagogía libertaria y feminista, con la connotación clara de popular, se gesta la posibilidad de la interseccionalidad como herramienta de análisis de los sistemas de opresión (raza, clase y género) que se cruzan creando vivencias únicas de discriminación para las sujetas, gracias a los trabajos analíticos de las mujeres feministas negras, como Kimberlé Crenshaw y Patricia Hill Collins.

Con respecto al racismo estructural y la educación, Angela Davis, filósofa, política, docente universitaria, marxista y feminista negra, manifiesta que

Los poderes misticantes del racismo a menudo emanan de su lógica irracional e inextricable. Según la ideología dominante, las personas negras eran supuestamente incapaces de realizar progresos intelectuales. Al fin y al cabo, habían sido bienes muebles e inferiores, por naturaleza, a los arquetipos blancos de humanidad. Pero si realmente fueran inferiores biológicamente, no habrían manifestado ni el deseo ni la capacidad de aprender. Luego, no hubiera sido necesaria ninguna prohibición de la enseñanza. En realidad, las personas negras siempre habían exhibido claramente una impaciencia feroz en lo que se refiere a recibir educación. (2005, p.107).

Así como en el siglo pasado las anarquistas evidenciaron la explotación laboral, la subordinación en los hogares y la completa dependencia de las mujeres sin libertad en los hogares, pues en su momento imperaba la coyuntura del desarrollo de la sociedad industrial, a estas observaciones se sumaron muchas otras en cuestión de categorías de identidad: etnia, edad, orientación sexual, nacionalidad, entre otras variables que acumuladas juntaban y constituían particularidades identitarias en la subordinación.

En el caso latinoamericano, por ejemplo, la interseccionalidad como interés para la pedagogía es útil en un contexto en que

[Los] cuestionamientos, planteados fundamente por el movimiento social de mujeres, permiten recordar que no se puede asumir, ni teórica ni políticamente, que las desigualdades de género y raza y sus articulaciones son universales. Así, los trabajos de Ochy Curiel (2013), Yuderkys Espinosa (2007) y Breny Mendoza (2010) han puesto en el centro del debate latinoamericano el asunto de la heterosexualidad obligatoria, señalando que esta institución social tiene efectos fundamentales en la dependencia de las mujeres como clase social, en la identidad y ciudadanía nacional y en el relato del mestizaje como mito fundador de los relatos nacionales. Por otra parte, se ha difundido mucho la crítica que hace la filósofa argentina María Lugones (2005) al concepto de intersección de opresiones por considerarlo un mecanismo de control, inmovilización y desconexión; para Lugones esta noción estabiliza las relaciones sociales y las fragmenta en categorías homogéneas, crea posiciones fijas y divide los movimientos sociales, en lugar de propiciar coaliciones entre ellos. Para argumentar su punto de vista, Lugones identifica como opuestas la perspectiva de Audre Lorde y la de Kimberlé Crenshaw, caracterizándolas como dos maneras distintas de entender las diferencias: la primera las aborda como diferencias no dominantes e interdependientes, y la segunda, como categorías de opresión separables que al entrecruzarse se afectan. (Viveros, 2016, p.9).

También, desde la perspectiva indígena latinoamericana, manifiesta Silvia Rivera, socióloga, historiadora y teórica contemporánea boliviana,

El modelo ciudadano afianzado en Bolivia desde la década de 1950, imponía un paquete cultural de comportamientos, donde el ciudadano resultaba invariablemente siendo varón, mestizo, castellano hablante, [...], propietario privado, integrado en la economía mercantil e incluso, vestido con terno sastre [...]. [...] [E]l único ‘derecho’ ciudadano reconocido a los varones adultos indígenas era el de enajenar las tierras comunales, que luego les eran arrebatadas compulsivamente por la acción combinada de latifundistas, ejército y cuadrillas de autoridades intermedias y fuerzas paramilitares reclutadas en los pueblos mistis [...] [L]a ley declaraba

‘extinguidas’ las comunidades o ayllus, prohibiendo su representación por caciques, kuraqas u otras formas de autoridad étnica, y creaba la figura del apoderado, como representante (letrado) del mundo indígena (iletrado). (2014, p.124).

Por lo que

[Lo expuesto] está enmarcado en una situación colonial más amplia y estructurante, donde la matriz cultural e ideológica de Occidente se instala en el Estado y desde allí nombra, enumera, oprime y jerarquiza a los diversos pueblos y culturas nativas de Bolivia [...]. Estos ‘otros’, semihumanos, a los que marginaliza por sus diferencias, han sido en realidad heredados como súbditos de una república nacida del derecho de conquista. La práctica de la opresión colonial se reproduce así, aún en los espacios más avanzados de la modernidad ilustrada y en los nuevos mecanismos de mediación populista injertados en el Estado en la década de 1950. En este casi medio siglo de homogeneización y renovado pacto ciudadano con el Estado, el panorama de la etnicidad en Bolivia nos muestra a poblaciones enteras, que a pesar de negar ferozmente su etnicidad, convierten a este mismo acto [...] en una nueva marca de etnicidad. (2014, p.128).

Ahora, respecto a las mujeres, persisten

Situaciones como los bajos niveles salariales del empleo doméstico, la duplicación de cargas laborales en mujeres jefas de hogares y la emigración selectiva, [que] afectan a las comunidades indígenas de diversas regiones del país, tanto como a sus avanzadas migratorias en las ciudades, sin que hasta el momento estas poblaciones hallen espacio para sus demandas en las organizaciones étnicas. Estas se hallan confinadas a una definición de derechos colectivos sobre el territorio, que resulta, paradójicamente, poniendo límites a las demandas y derechos indígenas. [...] La territorialización de los derechos indígenas impide superar la camisa de fuerza que el derecho liberal ha puesto a la etnicidad, al confinarla a un espacio letrado y masculino que escamotea numerosas cuestiones de derechos humanos y ciudadanos, implícitas en la práctica de las movilizaciones indígenas.

[...]

[M]ientras las organizaciones indígenas no perciban como a miembros de sus pueblos y comunidades a las migrantes que prestan servicios en condiciones

degradantes en los hogares de las capas medias y altas urbanas, su propia noción de derechos quedará limitada y fragmentada. Mientras [...] no sean capaces de encarar los fenómenos de opresión de género que desata la emigración de brazos masculinos a las ciudades y a la zafra y el problema cada vez más extendido de los hogares indígenas encabezados por mujeres, la noción de derechos humanos quedará en simple retórica. Si esto es así, habremos contribuido a prolongar la aspiración estatal, de cambiar la conciencia de mayoría que el movimiento indígena tuvo en Bolivia en la década de 1980, en una conciencia de minoría, que vive tan solo de las migajas del ‘desarrollo’ y de desiguales transacciones ecológicas y económicas con Occidente. El corolario implícito en toda esta argumentación alude a la necesidad de un esfuerzo simultáneo de descolonización cultural y de género, a través de una teoría y una práctica que engarzen las nociones alternativas y pluralistas de derecho ciudadano con el derecho consuetudinario, tanto en la legislación como en las prácticas más cotidianas y privadas de la gente. (2014, p.131).

En articulación con las palabras de Rivera, traigo la experiencia de la Unión Sindical de Culinarias de Bolivia en 1935, como un hecho histórico relevante para la organización anarquista y con la intención de identificar la última de las características que, a mi parecer en este momento del ejercicio investigativo, constituye la pedagogía libertaria feminista.

En esta ocasión, me permito compartir algunas páginas del producto ilustrado de Vanessa Peñuela y César Vargas llamado “Las cholitas anarquistas. Breve historia de un sindicato libertario femenino” para analizar la comunitariedad como un aspecto central y determinante en las pedagogías libertarias feministas.



Figura 7. Páginas 26 y 27.



Figura 8. Páginas 28 y 29.

La narrativa histórica del caso de las cholos anarquistas posibilita observar con detalle que el proceso organizativo de las mujeres indígenas necesitó de las dinámicas propias de la educación anarquista y la pedagogía feminista: apoyo mutuo, solidaridad y trabajo colectivo, una vez que la comunidad de sujetas identificó sus necesidades y se preocupó por resolverlas y/o transformarlas.

En articulación con la interpretación y análisis interseccional, las cholos eran mujeres trabajadoras que desarrollaban las tareas domésticas en casas de poder económico en las ciudades grandes de Bolivia, como La Paz, pues

Una cosa que hay que tener presente es que no están por un lado los pobres y por el otro las mujeres. Si nos vamos a ocupar de pobreza, nos tenemos que ocupar especialmente de las mujeres, porque son el setenta por ciento de los pobres. Entonces, si nos ocupamos de pobreza, sepamos que entre los pobres, las mujeres están peor, si nos ocupamos de trabajo con relación laboral, las mujeres están peor y así sucesivamente. Si nos ocupamos de la pobreza, o la salud, o el trabajo, sin hacer diferencias de género en la evaluación, estamos escamoteando esta importante desventaja para las mujeres. (Maffía, 2016, p.138).

Pero además portaban la estética ancestral heredada de sus ancestros indígenas.

Yo nunca había usado ropa de chola, pero mi mamá me dio su ropa vieja.

- ¡Ponte la pollera y el aguayo! ¡Y ve al mercado a conseguir trabajo! (Peñuela y Vargas, 2022, p.2).

Estas labores eran heredadas también, como en el caso de Petronila Infantes, personaje central de la historieta, quien fue contratada como cocinera por primera vez en 1935 en una casa de familia, siguiendo los pasos de su mamá. Ahora, debido a que las condiciones en las que eran contratadas las cholos eran de completa explotación y discriminación, deciden organizarse grandes figuras del movimiento anarcofeminista boliviano: Catalina Mendoza, figura del anarquismo boliviano por su liderazgo en el Sindicato de Floristas,

Hermana del compañero de Petronila era Catalina Mendoza, cuya lengua era el aymara. [...] Catalina Mendoza tampoco acepta casarse y niega el uso del documento de identidad por considerarlo un "contrato coactivo del colonialismo". Trabaja en el Sindicato Femenino de Oficios, compuesto por distintos rubros (domésticas,

niñeras, vendedoras ambulantes), en los que las mujeres indígenas debatían sus reclamos en cuanto a sentirse explotadas y discriminadas por la burguesía local. [...] Catalina Mendoza fue encarcelada. La torturaron durante meses, y la liberaron un año después. (Porcelli, 2021, p.4);

Y la militante (doña) Rosa Rodríguez,

Rosa Rodríguez de Calderón fue cofundadora de la Federación Obrera Femenina en 1927, y desarrolló un liderazgo en el movimiento de cholitas organizadas en el Sindicato de Culinarias y Oficios Varios que se creó en La Paz ese mismo año. Focalizó su lucha para que las comunidades indígenas pudieran acceder a los puestos de venta legales en los mercados, al carnet sanitario y a usar el tranvía. (Porcelli, 2021, p.3);

Recordando a Domitila Pareja:

Domitila Pareja, costurera, fundó en La Paz el periódico La Antorcha, el 9 de septiembre de 1923, por lo que es considerada la primera anarcofeminista de Bolivia. También formó parte de la dirección del Centro Cultural Obrero. Como oradora, insistía en el doble sometimiento de las mujeres, el de ser obreras y el de ser destinadas al rol de madre. (Porcelli, 2021, p.3).

Las cholitas bolivianas, como es de esperarse, son rechazadas por el movimiento de mujeres, pues en un incipiente feminismo burgués no tienen lugar ni voz las experiencias empobrecidas ni racializadas.

Nosotras somos mujeres anarquistas, buscamos abolir la explotación del hombre por el hombre... y de la mujer que es doblemente explotada por el capital y el Estado. Ustedes qharas [criollos o mestizos de élite que se apropian de lo ajeno] nos mantienen en la ignorancia con su ley, su religión y su riqueza. ¡Pero la cholita boliviana, madre del pueblo, conoce sus derechos y por eso no se va a dejar domesticar! (Peñuela y Vargas, 2022, p.6).

Así que emancipadas de estos espacios racistas y clasistas, emprenden camino para su organización en la exigencia del uso del tranvía como el resto de la sociedad, el

reconocimiento de su labor como un arte y la jornada laboral de 8 horas para el trabajo doméstico. Esta misión las lleva directamente al escenario educativo:

Yo con la organización era pues como una beata, siempre iba a todas las reuniones. Éramos como una familia... Como una escuela, pues. (Peñuela y Vargas, 2022, p.15).

En donde, por medio de la lectura de la teoría anarquista, juntaban sus conocimientos y aprendían sobre las grandes estructuras del orden social y las posibilidades de hacer resistencia a ellas. En este proceso educativo también fue importante que las mujeres, organizadas comunitariamente y junto a sus hijas e hijos (es decir, de manera intergeneracional), compartieran sus experiencias como trabajadoras domésticas para trascender la mera vivencia e identificar las categorías en que se conectaban sus opresiones y subordinaciones, a la vez que sus potencias para los cambios que necesitaban.

Otro aspecto fundamental en la experiencia educativa de las cholas, es que al no saber leer ni escribir muchas de ellas, recurrieron al apoyo colectivo para suplir sus necesidades organizativas y/o aprender en la marcha de la articulación sindical. Entonces, cuando Natividad fue elegida secretaria de Petronila, por ejemplo, sus compañeras la motivaron

No importa, tienes buena memoria, los compañeros sabrán escribirte lo que se hace en la reunión si les cuentas. – Ajam. – Sí, sí. Nos ayudábamos toditas. (Peñuela y Vargas, 2022, p.17).

Finalmente, el recorrido de las cholas sindicalizadas en Bolivia demuestra cómo el apoyo mutuo y la solidaridad son principios elementales en la construcción de procesos organizativos pero también educativos, pues necesariamente están involucrados los postulados pedagógicos en la militancia. La colectividad crea conocimientos y saberes, se deja interpelar por la emocionalidad del ser sentimiento y pensamiento en una misma identidad, está permeada por coyunturas dinámicas y cambiantes, y se blindo y fortalece en la juntanza que crece junto a otras con las que se comparte un horizonte utópico.

En América Latina, el ideal hegemónico de identidad femenina se ha asociado a características como ser madre, ser esposa, ser virginal, ser dócil y vivir en la

abnegación en función de otros (Valdés Echenique, 1995). Ante estas prescripciones, existe una rebeldía creativa y colectiva que se opone a la organización social patriarcal, y que repercute en la construcción de la identidad de las mujeres latinoamericanas, quienes, además de luchar por su reivindicación identitaria como sujetos autónomos, se enfrentan a las problemáticas económicas y políticas que azotan a esta región. Es dentro de este contexto que las identidades de género y los discursos feministas se cruzan en un campo que crea subjetividades. (García, 2016, p.69).

Para concluir, una pedagogía libertaria feminista procura combatir las pedagogías de la crueldad, la violencia y la muerte desde todas sus perspectivas, en el interés aunado de procurar la libertad como fin de la lucha contra el capitalismo y el patriarcado. Así, se devuelve, en un espiral infinito, a la vida comunitaria, al sentipensar en la construcción colectiva, a la organización sin fronteras de la vida humana en libertad.

Para formar la sociedad del futuro las mujeres deben estar involucradas en su creación y, por supuesto, sin la participación de la mitad de la población no habrá revolución social. Tal como creemos que la emancipación de la clase trabajadora es tarea de la clase trabajadora, también vemos que, esencialmente, el desarrollo, libertad e independencia de las mujeres debe venir de sí mismas. Involucrándose en la lucha política como un acto de fortalecimiento. (Hogan, 2004, p.136).

*No sumisa ni obediente
Mujer fuerte, insurgente
Independiente y valiente
Romper las cadenas de lo indiferente*

*No pasiva ni oprimida
Mujer linda que das vida
Emancipada en autonomía
Antipatriarca y alegría*

*A liberar, a liberar, a liberar,
¡libera, libera, libera!*
(Ana Tijoux, 2014)

Tercera parte

La Negra, compañera de camino en la utopía libertaria



*La vi esa tarde, como todas las tardes,
apretando los puños, al ver a la muerte...
reír a carcajadas, ante la impotencia de nuestros rebeldes
corazones.*

*Si, la vi atacando a l@s moralistas y teólogas,
aquell@s, que en tranquilas noches
reciben ansios@s, la ternura de mujeres generosas y
libres.*

*Sí, ella, la mujer de verbo palpitante y carácter decidido,
capaz de enfrentarse a l@s "tiras" y l@s "fach@s",
lloraba desconsolada, ante el asesinato de tant@s de nuestr@s niñ@s,
nuestr@s niñ@s, aquellos que tienen la calle por morada.*

*Si, me vio y la vi, ¿entonces qué loco, listo?
La complicidad de una cálida sonrisa fue la respuesta.
Sí, se alejó a pasos rápidos, como quien tiene una cita,
yo la seguí con la mirada y me alejé.*

*De pronto, una explosión, un silencio mortal,
¡hermano, le dieron, le dieron!
Sudor, temblor y lágrimas,
¡le dieron, le dieron!*

*El eco de los gritos se ahogó en un mar de rabia.
Sí, allí cayó la libertad, allí, silenciosa y pálida.
Ella, constructora de sueños de justicia y dignidad.
Ella, Anarquista por amor, por convicción... por orgullo.*

*Cayó una flor, una flor negra,
como la negra bandera anarquista, tan bella, tan tristemente bella.*

*Ella, de pétalos libertarios, de rebelde aroma,
de semilla y tierra fértil.
Ella, hará germinar nuevos jardines,
jardines, donde cada día, a la puesta del sol,
de este sol de muerte y miseria,
Se levantarán todos los pueblos del mundo,
rompiendo sus cadenas, derribando tiran@s,
para convertirnos en seres libres,
es decir, simplemente... volver a ser hombres y mujeres.*
(Alas de Xué, 2000, p.67)

La Negra era Beatriz Eugenia Sandoval Sáenz, una mujer joven de 22 años, estudiante de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Militante anarquista del Colectivo Alas de Xué, organizada en el interés en la educación, la historia del movimiento libertario americano, los pueblos originarios andinos y los grupos políticos con presencia en la universidad de su época, fue asesinada en la tarde del 16 de mayo de 1991 en el campus mal llamado “Ciudad Blanca”.

La emblemática fecha 16 de mayo tiene un significado especial para quienes hacemos parte de la comunidad, estudiamos, egresamos y/o enseñamos en el claustro de la Universidad Nacional de Colombia, pues su historia se vincula directa e innegablemente con las violencias sistemáticas ejercidas contra las y los estudiantes jóvenes de las universidades (en su mayoría) públicas en lo que puede entenderse como la persecución del pensamiento crítico y la represión estatal, en un panorama donde

La universidad pública como institución, comunidad y estamento ha sido vulnerada, sitiada, categorizada como “enemigo interno” y criminalizada como peligrosa. Desde la muerte del estudiante Gonzalo Bravo Páez, el 7 de junio de 1929, a manos de la Policía Nacional, son numerosos los universitarios que hasta la fecha han sido víctimas de la represión estatal (en la que incluimos como un componente fundamental la violencia paraestatal). Contando con hitos fundamentales para la

memoria histórica de las luchas estudiantiles, como lo fue la masacre estudiantil del 8 y 9 de junio de 1954, bajo el gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) que cobró la vida de 10 estudiantes, y las llamadas “Jornadas de Mayo” (1957), que dieron al traste con la dictadura militar, inaugurando una nueva etapa en las movilizaciones estudiantiles que se desarrollarán a partir del decenio de los sesenta. (Beltrán, Ruiz y Freytter-Florián, 2019, p.63).

Pero también, teniendo en cuenta que

La Universidad Nacional ha sido escenario de la constitución de varios grupos Anarquistas, a pesar de no compartir muchos de sus medios, no es menos cierto que se convirtieron en una voz de alarma permanentemente contra la presencia militar en la universidad y convocaron con insistencia a los estudiantes a mirar la realidad social, en una universidad cada vez más apática y conformista. Allí en el Campus de la U. Nacional han caído decenas de estudiantes y maestros, el hecho de hacer referencia a los asesinatos por parte del estado de Humberto Peña y Beatriz Sandoval, es por cercanía con las ideas Anarquistas, no con el ánimo de convertirlos en héroes, sólo para combatir el olvido en los tiempos del “Cementerio Global” última promesa del capitalismo para el siglo XXI. (Alas de Xué, 1999, p.66).

Este contexto histórico tiene que ver, desde una mirada crítica, con la construcción del enemigo interno en Colombia relacionado tanto como con el liberalismo (el líder del Partido Liberal, Jorge Eliécer Gaitán fue asesinado el 9 de abril de 1948) como con el comunismo, pues “en un contexto internacional de Guerra Fría, las élites colombianas asumen la lucha anticomunista como fundamento ideológico para confrontar a un enemigo interno que aparece presente en todos los ámbitos y sectores de la sociedad, y que amenaza la libertad y la democracia en el mundo libre.” (Beltrán, Caruso y Silva, 2023, p.29).

Ahora bien, para el fin del decenio de los setenta y el inicio de la década de los 80's, durante la presidencia de Turbay (1978-1982), se sistematizó el Estatuto de Seguridad, con una serie de medidas represivas que combinan

una normatividad de carácter preventivo junto con acciones abiertamente represivas contra las organizaciones populares legales, campesinas, sindicales y estudiantiles, las cuales se asocian con distintas formas de subversión. Este decreto, al crear nuevos delitos y trasladar a la jurisdicción militar la investigación de supuestas infracciones contra el orden público, “amplió los sujetos que componían el concepto de enemigo interno a sectores académicos, por ejemplo, suscribiéndolos en esa política de control militar que se expandió de manera silenciosa y prologada, al ser internalizada la guerra como una forma de paz en la sociedad.” (Beltrán, Caruso y Silva, p.37).

En un escenario en que el manejo del orden público quedó en manos de los militares y sus consejos verbales de guerra (las y los civiles eran juzgados por militares), incrementaron las detenciones ilegales, así como las cifras de desapariciones y tortura de lideresas y líderes, activistas y militantes de izquierda que pertenecían a la comunidad universitaria, reforzando la idea de enemigo interno no sólo en los combatientes armados sino a “cualquier nacional ideológicamente cercano a él.” (Beltrán, Ruiz y Freyter-Florián, 2019).

Y, para el cierre de su gobierno, durante 1982 acontecieron más hechos decisivos para la historia del movimiento estudiantil en relación con la desaparición forzada, pues entre el 4 de marzo y el 13 de septiembre, trece jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas fueron desaparecidos sistemáticamente con modalidades similares a las usadas por las dictaduras del Cono Sur, a partir de la acción aunada del F-2 con el Grupo Muerte a Secuestradores (MAS). Estos crímenes salieron a la luz gracias a la agencia de las familias de los estudiantes, quienes agrupadas en la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES) denunciaron los acontecimientos, uniendo esfuerzos para que se tipificara la desaparición como delito y dando apertura a las grandes movilizaciones en contra de la detención y la desaparición forzada en Colombia. Las y los familiares de estos compañeros son conocidos hoy, en una trayectoria digna de resistencia, memoria y verdad que ha tomado décadas y relevos generacionales, como Caso Colectivo 82.



Fotografía de archivo del Grupo de Investigación E-ILUSOS donde se aprecian, de izquierda a derecha: Jaime Garzón, Policarpa Salavarrieta, el emblemático Che Guevara que da nombre a la plaza y fue pintado por los hermanos Sanjuán, Jorge Eliécer Gaitán, y Beatriz Sandoval. Más abajo: Pedro Silva, Orlando García, Alfredo Sanjuán, Humberto Sanjuán, Edgar García, Rodolfo Espitia, Gustavo Campos, Hernando Ospina, Rafael Prado, Edilbrando Joya, Antonio Medina, Bernardo Acosta y Manuel Acosta, los compañeros detenidos desaparecidos en 1982

A pesar de la derogación del Estatuto de Seguridad en 1982, su intencionalidad se mantuvo intacta en documentos como el Estatuto Antiterrorista o el Estatuto de Defensa de la Democracia en el gobierno encabezado por Barco (1986 a 1990), una vez fracasaron los intentos de paz en el gobierno de Betancur (1982 a 1986) a causa de la simultaneidad de factores como el empoderamiento de los militares, el desamparo de las élites frente a las reformas de paz, el impulso armado de las guerrillas, la irrupción del narcotráfico en la guerra contrainsurgente y el inicio del genocidio de la Unión Patriótica.

En este contexto de conflicto y guerra, el 9 de mayo de 1984 es asesinado Jesús “Chucho” León, estudiante de odontología de la Universidad Nacional de Colombia oriundo del departamento de Nariño, quien era dirigente de Cooperación Estudiantil, proceso gremial e institucional que lideraba iniciativas relacionadas con el bienestar universitario en una época en que la universidad albergaba miles de estudiantes foráneas/os. Una semana después de su asesinato, el 16 de mayo, es convocada una jornada de repudio en el campus por medio de expresiones artísticas que terminaron en un enfrentamiento con la fuerza pública.

Aunque estos enfrentamientos eran parte de los repertorios de protesta del estudiantado, por lo cual, eran relativamente recurrentes, los niveles de violencia de esta confrontación fueron mucho mayores que los habituales. Según la información de publicaciones estudiantiles y algunos registros de prensa, la acción estatal incluyó la coordinación de la Fuerza Disponible, el Escuadrón de Motorizados, los servicios de inteligencia del F-2 y el Grupo de Operaciones Especiales de la Policía (GOES), que ingresaron a la un haciendo uso de sus armas contra quienes se encontraban adentro; así mismo, los agentes denunciaron haber sido atacados con armas de fuego, explosivos y piedras. Rápidamente, el despliegue de los uniformados venció la resistencia estudiantil y ocupó el campus universitario: hirieron con golpes y disparos a estudiantes, capturaron alrededor de setenta, y causaron destrozos en las residencias estudiantiles y los bienes de las personas residentes. (Flórez citando a Beatriz Sandoval y Magaly Pinzón, 2019, p.271).

Como resultado de esta confrontación, las violencias y transgresiones sufridas por el estudiantado fueron negadas e invisibilizadas, pues no se nombró, reconoció, ni asumió durante varias décadas que lo sucedido en esa fecha fue una masacre, a pesar de las denuncias hechas por las y los mismos estudiantes de casos de desapariciones y asesinatos masivos en las instalaciones universitarias. Por el contrario, continuó la persecución estudiantil mediante el perfeccionamiento de técnicas como la infiltración, la judicialización y el encarcelamiento, como refieren Beltrán, Caruso y Silva, y además, la universidad fue cerrada por orden del Consejo Superior Universitario durante un año, mientras se tomaban decisiones sobre el

programa de residencias estudiantiles y el servicio de alimentación sin la consideración de las y los estudiantes que se beneficiaban de ellos.

La Negra fue testiga del desenvolvimiento de este conflicto al interior del campus, la comunidad y el claustro universitario, pues como estudiante de ingreso al pregrado en Trabajo Social en el año 1986, vivió de cerca la experiencia relacionada con la guerra y sus secuelas tras la masacre de las compañeras y compañeros estudiantes en años anteriores. En este escenario, su curiosidad y compromiso la impulsaron, junto a la compañera Magaly Pinzón, a escribir su tesis de grado sobre los agentes políticos jóvenes en la universidad, construyendo entonces la monografía “Descripción y análisis de los grupos políticos que han hecho presencia en la Universidad Nacional en el período 1985 – 1991”, orientada por la directora Myriam López Nieto y recibida por la Universidad Nacional en 1992.

En esta elaboración académica, que inicia con las siguientes palabras:

Negra:

Agradezco a la vida que me permitió conocerte, ser tu compañera, tu amiga, tu confidente, tu hermana. Compartir contigo todos esos momentos, detalles, alegrías y tristezas que construyeron la esencia de nuestra amistad, como tú lo decías, vivir el momento, la vida.

Tu risa, empuje y locura estarán por siempre en ese pedazo de mi corazón que te ganaste.

Magaly

(Pinzón y Sandoval, 1992)

Beatriz y Magaly indagaban sobre los grupos políticos estudiantiles presentes en la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, motivadas por inquietudes personales, éticas y políticas alrededor de la universidad pública, su importancia y situación en la crisis sociopolítica nacional de finales de la década de los años 80 e inicios de los 90.

Además, exponen en la introducción de la tesis, como trabajadoras sociales y estudiantes se preocupaban por la contribución y participación de la juventud en la reelaboración de la historia, en donde la organización estudiantil sólida tenía clara responsabilidad. Con este

interés, cuestionaban la relevancia de las organizaciones políticas estudiantiles, pues no se dio importancia a su presencia en el interior del estamento universitario aun cuando incidía directamente en él, procurando elaborar “conocimientos más amplios y precisos sobre las características, tendencias y planteamientos de estos grupos” mediante el acceso a sus opiniones directas en el año 1991. Siguiendo esta consideración, la tesis está distribuida en seis capítulos, así: capítulo 1, Metodología: objetivos, tipo de estudio, selección de la muestra, variables, técnicas e instrumentos para la recolección de la información, técnicas de análisis de la información, y limitaciones de la investigación; capítulo 2, Consideraciones teóricas: ideología, movimiento social, movimiento estudiantil y grupo político, capítulo 3: Movimiento estudiantil en la Universidad Nacional: movimiento estudiantil en América Latina, antecedentes históricos del movimiento estudiantil en la Universidad Nacional, los hechos de mayo de 1984 y el movimiento estudiantil posterior a la coyuntura del 16 de mayo de 1984; capítulo 4, Grupos políticos que han hecho presencia en la Universidad Nacional en el periodo 1985-1991 (Resultados de la investigación): grupos políticos legales y grupos políticos ilegales; capítulo 5, Análisis de datos: identificación de la población y pensamiento político; capítulo 6, Conclusiones; y bibliografía.

Ahora bien, en mi interés por recoger la memoria de Beatriz, traigo sus palabras junto a las de su compañera de investigación, para retomar las narraciones y análisis sobre los hechos del 16 de mayo de 1984 y sus implicaciones a nivel comunitario, en conexión con las interpretaciones coyunturales ya expuestas, iniciando con el contexto inmediatamente anterior:

Para 1984 el clima es disperso, iniciándose el año con manifestaciones de coyuntura como:

- Apoyo a los trabajadores de la Universidad en conflicto
- 15 de febrero, aniversario de la muerte de Camilo Torres
- 17 de febrero se suspende la asistencia a los comités de residentes al ser expulsados cuatro estudiantes, desarrollando posteriores jornadas de protesta y solidaridad
- Cierre preventivo de la universidad en marzo; en desarrollo de elecciones parlamentarias

- 27 de marzo, son detenidos 59 estudiantes de la Nacional al desarrollarse una marcha de solidaridad con centrales obreras.

Estas detenciones desencadenan el apoyo estudiantil en general, a través de tomas (RCN, Iglesia de Lourdes) y asambleas que concluyen con su liberación dos días después

- Desalojo de residencias el 11 de abril con miras a su readjudicación, prevista para el 21 del mismo mes. (Pinzón y Sandoval, 1992, p.69).

Continuando, las compañeras determinan dos hechos fundamentales en el desencadenamiento directo del conflicto:

la muerte en similares circunstancias de dos miembros de la universidad:

- JESÚS HUMBERTO LEÓN, asesinado el 9 de mayo de 1984 en Cali, con claras señas de tortura y dos disparos en la cabeza. Estudiante de 6° semestre de Odontología, en su trayectoria por la universidad se destacó en las reivindicaciones por Bienestar Estudiantil y como miembro (vicepresidente) de la organización gremial universitaria denominada “Servicio de Cooperación Estudiantil”.
- LUIS ARMANDO MUÑOZ GONZÁLEZ. Cuyo cadáver fue encontrado el 14 de mayo de 1984 en Bogotá, presentando un disparo en la cabeza, vendas en los ojos y ataduras en las manos. Se desempeñaba como profesor y director de estudios de la Facultad de Medicina de la U. Nacional; se señala la coincidencia de los dos crímenes atribuyéndolos (prensa) a la campaña desempeñada por las dos víctimas en el saneamiento de residencias estudiantiles, tratando así mismo de darlas a entender como “una ofensiva narco-fascista al interior de la Universidad Nacional” (Periódico Voz. 18 de mayo de 1984). (Pinzón y Sandoval, 1992, p.71).

Pero, además, tras los hechos de ese 16 de mayo, elaboran el análisis de “las reacciones y evaluaciones sobre la situación, [que] no solo parte de sus integrantes [comunidad universitaria] sino de la prensa y sectores políticos en general”, (Pinzón y Sandoval, 1992, p.74), e identifican tres posiciones, a saber:

1. El desconocimiento de la crisis interna de la Universidad Nacional, que afectaba primordialmente el bienestar estudiantil que cobijaba a miles de jóvenes, proponiendo el cierre definitivo del claustro ya que era un “problema”. Esta postura era apoyada principalmente por medios de comunicación como El Tiempo y El Espectador.
2. La reapertura del campus universitario mediante acciones de control represivas, “necesarias e ineludibles”, pues eran la única vía para el funcionamiento normal de la institución, “de frente a la “actitud anarquista” de una minoría estudiantil y una mayoría inerme”. Este postulado tenía fundamento para profesoras/es de Sociología (Documento de los profesores de Sociología de la U. Nacional – 22 de mayo de 1984) y nuevamente El Tiempo.
3. La búsqueda de alternativas para la resolución del conflicto. Este planteamiento fue formulado básicamente por estudiantes en el “Foro Nacional por la Universidad Pública (Caso U. Nacional)” realizado entre julio y agosto de 1984, y comprendía los ejes centrales: Universidad-Estado y Sociedad, Universidad-Ciencia y Cultura, Administración y presupuesto, y Universidad-Estamentos básicos.

Ahora bien, en el análisis histórico que realizan Beatriz y Magaly respecto al movimiento estudiantil tras la coyuntura del 16 de mayo de 1984, los hechos que sobresalen tienen relación con, primeramente, la reapertura del campus universitario el 8 de abril de 1985. Es impuesta la reforma interna del rector Marcos Palacios Rozo, quien propende por una política universitaria que permita la reflexión y el análisis de la comunidad universitaria, en aras de la “excelencia académica”, el diálogo y las vías de comunicación con el fin de “erradicar la violencia”. En este mismo escenario, se cierran definitivamente las cafeterías y residencias estudiantiles, ya que “como los hechos de mayo de 1984 directa o indirectamente estuvieron influidos o motivados [...], esto justifica su cierre definitivo”, lo que decantó en la creación de “préstamos-beca” que, en resumen, eran más económicos para la universidad.

Así, el estudiantado de la Nacional pierde lo que física y económicamente significaban residencias y cafetería, también pierde un gran espacio político-social de discusión y diálogo, viendo condicionado su actuar académico al cierre de las mismas, dejando entrever la imposición reformista a un estudiantado rebelde que

para el Estado en general no ejercía una posición política clara ni unas reivindicaciones gremiales concretas. (Pinzón y Sandoval, 1992, p.80).

A grandes rasgos, dicen las autoras, el clima en el claustro universitario se desenvuelve con relativa normalidad de 1985 a 1986. Mientras que, en 1987 tiene lugar el “Encuentro estudiantil Chucho Peña” del 13 al 15 de mayo, en la búsqueda de una articulación nacional entorno al quehacer de la organización estudiantil; se desarrolla una jornada de solidaridad frente a los asesinatos de la “campana de limpieza” gestada por el paramilitarismo contra estudiantes y profesoras/es de la Universidad de Antioquia; en octubre es asesinado Jaime Pardo Leal, lo que desata la reacción del estudiantado y los demás estamentos; se decreta el cierre de la universidad tras la toma de los edificios de la Facultad de Artes y Residencias Femeninas, que buscaba la redistribución de esos cupos de habitaciones pero tras las sesiones de diálogos no llega a ningún acuerdo; el rector decide invertir 500 millones de pesos en la adecuación de la antigua cafetería en polideportivo, la remodelación de las residencias “Camilo Torres” y “Uriel Gutiérrez” donde se trasladaron las dependencias administrativas (hasta la actualidad).

En 1988, por su parte, incrementan las acciones violentas como pedreas y quemas de buses, en un contexto sociopolítico enmarcado crudamente por desapariciones, masacres, entre otras modalidades, contra organizaciones de izquierda como la Unión Patriótica. El informe rectoral de mayo de ese año relata 10 actos violentos que aterrorizaron a las directivas quienes, nuevamente, cierran la universidad, decretan la militarización y la restricción de entrada al campus. En este mismo año, renuncia el rector Marco Palacios y asume la rectoría Ricardo Mosquera Mesa, quien debe enfrentarse a la huelga de hambre de estudiantes por la detención de 13 compañeras/os en una movilización el 5 de octubre, convocada por la Central Unitaria de Trabajadores.

Ahora, para 1989, las autoras plantean cinco hechos de vital importancia: enfrentamientos violentos con la fuerza pública para fechas conmemorativas de la memoria estudiantil, como el 28 de febrero y el 16 de mayo; disturbios dentro de la universidad ya que el 9 de marzo un grupo armado del EPL (Ejército Popular de Liberación) ejerce acciones en Tenjo,

Cundinamarca, donde resultan muertas 9 personas de las cuales 5 hacían parte de la comunidad universitaria; dos reformas relacionadas con presupuestos para salidas de campo y con el incremento del valor en la papelería; la toma del edificio de Enfermería y la rectoría en el edificio Uriel Gutiérrez, que causa nuevamente el cierre de la universidad; y acciones violentas en los meses de octubre y noviembre que implican el control de ingreso al campus universitario después de las 7 de la noche, los sábados en la tarde, domingos y festivos.

Finalizando la década, en 1990 suceden también los usuales actos conmemorativos y acciones contestatarias que agrupaban grandes cantidades de estudiantes y “combos” como, por ejemplo, el tropel del 13 de febrero por la muerte de Camilo Torres, y el cierre preventivo de la universidad el 26 de abril tras el asesinato de Carlos Pizarro, quien estuvo presente en el campus el 28 de febrero. Para el 16 de mayo, pierde la mano un estudiante de Geología en medio de enfrentamientos, se desata la reacción violenta y la policía allana el claustro en horas de la noche. En el mes de octubre, son detenidos dos estudiantes de Medicina en medio de una acción solidaria con la protesta de las centrales obreras, por lo que se lleva a cabo una huelga de hambre en petición de su libertad y “como mecanismo para aislar a los “huelguistas” y hacerlos ver como responsables directos de la parálisis académica [orden que dio la rectoría en respuesta a la huelga], siete días después y ante la presencia de procuraduría esto desalojan la universidad y le es aceptada la renuncia al rector Mosquera Mesa, quien es sustituido por Darío Valencia Restrepo.” (Pinzón y Sandoval, 1992, p.88).

Para finalizar el año, en respuesta al proceso de paz del presidente Gaviria, a mediados de noviembre se desarrolla una protesta en la que resultan heridos dos personas, una de ellas, el estudiante de Agronomía Luis Alberto Guerra, quien muere más tarde en la intervención quirúrgica, y más adelante, la reacción que resulta son los cierres preventivos del campus, marcados por detenciones y militarización. En diciembre, se propone la realización de un plebiscito de sí o no al tropel por parte del grupo Alianza Estudiantil, como solución a los problemas de orden público de la universidad, pero “esta medida por lo inconsecuente de la misma es rechazada por el estudiantado”. (Pinzón y Sandoval, 1992, p.89).

En el último periodo descriptivo del trabajo (1991), las autoras refieren un documento de la comandancia del UC-ELN (Unión Camilista del Ejército de Liberación Nacional) antes de iniciar actividades académicas, en respuesta a un pronunciamiento de algunas/os profesoras/os con relación a las acciones violentas dentro del campus, manifestando su interés en que la universidad no sea un “campo de batalla”, siempre y cuando a la protesta estudiantil se le brinden soluciones. En abril, las/os profesoras/es de ingeniería llevan a cabo una asamblea general motivadas/os por la exigencia de mejores condiciones presupuestales reflejadas en su remuneración laboral, y el movimiento se extiende hasta mayo en el clima universitario con apoyo de ciertos grupos estudiantiles.

Para concluir lo re-andado de y junto a la investigación de las compañeras y comprender su elección de temporalidad en el estudio, es necesario notar que el cierre coincide trágicamente con el asesinato de Beatriz el 16 de mayo de 1991.

“Dentro de un clima general de tensión y espera a la acción del día 16 [de mayo], esta se realiza congregando a las diferentes agrupaciones políticas y tropeleras, culminando con la muerte de BEATRIZ EUGENIA SANDOVAL, estudiante de Trabajo Social en circunstancias que aún se desconocen.” (Pinzón y Sandoval, 1992, p.90).

En esta sección del documento, Magaly hace la claridad de que Beatriz Eugenia Sandoval, es “co-autora de este estudio que se vio interrumpido por su intempestiva muerte.”

Como he mencionado en los objetivos de mi investigación, mi intención de componer y caracterizar las sujetas militantes de los anarquismos, implica reconocer que Beatriz no era únicamente una mujer joven estudiante, sino también hija y hermana en una familia trabajadora y sencilla, conformada por Ligia Sáenz, José Sandoval (personas oriundas del Tolima que migraron a Bogotá huyendo de la violencia bipartidista y la persecución política) y dos hermanos mayores. Hoy, el legado amoroso de esta familia tiene el rostro de su sobrino Juan Pablo Sandoval, quien la recuerda elaborando relatos y reconstruyendo imágenes familiares compartidas de otros tiempos, como una mujer cariñosa, alegre, leal y valiente, re-tejiendo y cuidando lo que ha escuchado como una herencia preciosa.

En relación con sus afectos y vínculos amorosos, Beatriz estaba estrechamente ligada a su familia pues eran su red de apoyo más cercana, fuerte, de confianza e inspiración. En los agradecimientos, escribe:

- A mis padres, lo más grande que tuve en mi vida.
- A mis hermanos Lucho y Óscar.
- A Martha Sonia Quintero y Seuriel Yannini Gallego (Q.E.P.D.)

Betty

(Pinzón y Sandoval, 1992).



Fotografía del archivo de la familia Sandoval Sáenz

Aquí es posible ver una Beatriz solidaria, encarnada en su personalidad amorosa, empática y sensible, nombrando a las/os últimas/os compañeras/os en su dedicatoria, dos personas también estudiantes de la universidad.

[...] el 9 de marzo [de 1989] un grupo armado perteneciente al EPL (Ejército Popular de Liberación) ejerce una acción en la población de Tenjo (Cundinamarca) que es rápidamente contestada por la fuerza pública, resultando muertas 9 personas de las cuales 5 eran pertenecientes a la U. Nacional (3 estudiantes y 2 antiguos alumnos) MARTHA SONIA QUINTERO, SEURIEL YANNINI GALLEGO, ALEJANDRO PULIDO. Estos hechos ocasionaron jornadas de reflexión y debate “sobre la vinculación de estudiantes a grupos guerrilleros y las diferentes opciones políticas al estudiante de la Nacional”, a la vez que se programan entierros simbólicos, jornadas culturales y de solidaridad con los familiares de los estudiantes. (Pinzón y Sandoval, 1992, p.86).

Estas palabras, conectadas con la dedicatoria de Beatriz en la monografía, posibilitan la inferencia de la relación cercana o amistosa de la compañera con Martha y Seuriel y un profundo sentimiento de arraigo con la vida frente a la muerte como una apuesta tanto ética como política, personal como colectiva, y frente al olvido desalentador.

La vida y la muerte han entonado una siniestra melodía en nuestras actividades libertarias, el poder y el capital ha conjugado en más de una ocasión el verbo asesinar contra compañeros y compañeras que ha[n] ejercido sin reservas su derecho a luchar contra todas las formas de tiranía. Esta segunda parte “Crónicas de vida y muerte” es un reconocimiento a algunas compañer@s que han caído víctimas de estas guerras que solo sirven para alimentar al poder. A ell@s nuestros sueños, para ell@s nuestro brazo libertario, por ell@s nuestra perseverancia. (Alas de Xué, 1999, p.66).

De niña pasaba el tiempo usando la imaginación en juegos que la entretenían junto a sus hermanos, deleitada con las palabras de su papá, un hombre del campo y liberal, sobre justicia social, consciencia y derechos humanos, y abrazada por la calidez y la suavidad de su mamá, que la adoraba como a su única hija. Durante su crecimiento, mostró una personalidad extrovertida y sociable, siempre inclinada por la preocupación por las condiciones en que vivían quienes tenía a su alrededor, especialmente las/os niñas/os.

Una vez acabó sus estudios escolares en uno de los colegios distritales de la localidad de Engativá, ubicado sobre la Calle 80, se decidió por estudiar el pregrado en Trabajo Social, motivada principalmente por los valores que le inculcaron en su casa, orientados al servicio social, la transformación y la solidaridad, y siguiendo los pasos de sus hermanos, quienes estudiaron en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, apoyados económicamente por los esfuerzos de la familia.

Más adelante se involucró apasionadamente con la militancia y el pensamiento anarquista, y se juntó al Colectivo Alas de Xué, grupo estudiantil conformado en los espacios y encuentros entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, y sucesor, en alguna medida, del GAE: Grupo de Acción Estudiantil, que abrazaba la convivencia pacífica de diversas tendencias, pensamientos y posturas dentro de la utopía libertaria, como la anarco-indianista, anarcofeminista, anarco-comunista, socialista libertaria, anarco-meca, anarco-tropelera y anarcosindicalista, recogidas en la consigna “Unidad en la Diversidad”.

Con la convicción clara de caminar tejiendo sueños y vínculos entre “una nueva mirada al pasado (recuperar), al presente (reafirmar) y al futuro (construir)”, el colectivo encarnó por varios años un proceso complejo de descubrimiento de la identidad propia y sus formas cotidianas de resistencia, impulsado por el deseo de construir en la diversidad cultural buscando en las raíces propias sin desconocer los aprendizajes posibles y solidarios de la cultura de otros pueblos. (Colectivo Alas de Xué, 2000).

Por su adhesión al colectivo junto a las compañeras y compañeros estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (maestras y maestros en formación), el interés de Beatriz por la acción solidaria, afectuosa y transformadora estuvo inclinada en una gran número de espacios de la militancia a la educación, en el horizonte de la defensa de su carácter amplio, público, crítico y político, partiendo de la claridad de que las/os estudiantes son sujetas/os políticos con capacidad de agencia y decisión. Enlazando nuevamente la tesis de Beatriz y Magaly, además, encuentro potente que la presencia de las mujeres es una de las variables de análisis central para su estudio, por lo tanto, hay que agregar que las/os estudiantes también

son sujetas/os con identidades diversas, complejas y “condicionadas, pero no determinadas”, como diría Freire, por la categoría género.

Al respecto, dos ejemplos de descripciones relatadas por las autoras en su investigación:

La participación de la mujer la consideran indispensable: la mujer es el 50% de la población y tiene reivindicaciones importantes por conseguir. Dentro de la organización las funciones desempeñadas por la mujer teóricamente son las mismas que las de los hombres, tendientes a incentivarlas, promoverlas y brindarles igualdad de oportunidades y derechos, pero en la práctica existen funciones como la dirección, por ejemplo, donde estas aún son discriminadas.

Consideran que la mayor participación política del hombre tiene sus bases en el sistema capitalista, machista, patriarcal que dificulta la participación de la mujer en muchos aspectos. Dentro de la Universidad Nacional esta situación se observa ya que aún no se le brindan todas las garantías que necesita. (Pinzón y Sandoval, 1992, p.128).

Consideran que hablar de subvaloración política de la mujer es en sí otra forma de subvalorarla; ella desempeña las funciones que quiera y pelee. (Pinzón y Sandoval, 1992, p.146).

En el escenario organizativo, Alas de Xué se preguntaba también por el género y, concretamente, la situación de las mujeres, pues “acostumbrados a una historia tradicional, de héroes y mártires; de triunfos y banderas; historias de lo masculino, se ha excluido a la mujer como sujeto histórico.” (1999, p.91), ubicando la centralidad de la educación en el mantenimiento de divisiones sexistas arraigadas por las instituciones de la familia, la iglesia y el Estado. En este sentido, comparten un llamado a la coherencia de los actos cotidianos, comprendiendo que cuestionar de manera crítica y propositiva la categoría género implica trascender la teorización intelectual, si lo que se busca es hacer parte de un proceso de transformación.

Reconocernos mujeres rechazando los modelos y estereotipos, escogiendo la opción del “querer ser”, apostándole a la construcción de relaciones sociales diferentes, es

para nosotr@s, una de las manifestaciones del ejercicio de la libertad. (Alas de Xué, 1999, p.93).

En la revisión de las bases que fundamentan la reflexión y discusión del Colectivo respecto a la educación, infiero que los anarquistas clásicos permitían un abordaje en el marco de la categoría de ley social desde el paradigma sociológico. Kropotkin, sociólogo anarquista ruso reflexionaba al respecto:

Estamos totalmente pervertidos por una educación que desde nuestra más tierna edad tiende a matar en nosotros el espíritu de rebelión y nos envuelve en el de la sumisión a la autoridad, estamos totalmente pervertidos por esa existencia bajo la férula de la ley que lo reglamenta todo: nuestro nacimiento, nuestra educación, nuestro desarrollo, nuestro amor, nuestras amistades, que si esto continúa, perderemos toda iniciativa, toda costumbre de ratonar. (Alas de Xué citando a Kropotkin en La ley y la autoridad, p.132).

Y, por su parte, Proudhon, sociólogo anarquista francés, consideraba que era necesario rechazar las leyes sociales cuando generan algún tipo de autoridad o de gobierno, reforzando que

La autoridad basada en la fuerza, la coacción y la ignorancia sólo puede ser una autoridad tiránica (Alas de Xué citando a Proudhon en Idea general de la revolución, p.132).

Con estos elementos, es evidente que la cercanía y el interés por la educación llevó también a Beatriz junto a las compañeras/os del Colectivo Alas de Xué, como está manifiesto en su libro “Una historia del anarquismo en Colombia: Crónicas de utopía (Apuntes, momentos y páginas selectas para una historia del Movimiento Libertario Americano)” a escenarios clave para la comprensión de la educación como un proceso fundamental para el crecimiento social y cultural. En este documento, exponen en múltiples ocasiones numerosas críticas a la educación tradicional, pero también reflexiones, apuestas y narraciones complejas y divertidas entorno a ella. En estos fragmentos del escrito titulado “Monjitas tropeleras... gracias a Dios”, es posible visualizar discusiones ideológicas y posibilidades de encuentro en el escenario educativo:

Una de las principales actividades desarrolladas durante los primeros años de Alas de Xué, fueron los talleres. Llegábamos con nuestro morral cargado de utopía, siempre con el ánimo de compartir nuestros escasos conocimientos (y en serio, la mayoría somos licenciados de la UPN) pero especialmente para aprender. Nos invitaban a colegios, sindicatos, comunidades indígenas, asociaciones de vecinos, juntas de acción comunal, etc. En aquellos talleres adquirimos los principios solidarios y comunitarios que nunca aprendimos como estudiant@s de la UPN, comprendimos por fin, aquella frase tan citada por Paulo Freire, Macarenko, Ferrer i Guardia, y uno que otro maestro nuestro: “la educación debe estar al servicio de la liberación”.

[...]

Alguna vez, una congregación religiosa nos invitó a dictar varios talleres en los colegios bajo su custodia. El tema era sobre los “500 años”, se dió entonces un gran debate al interior del grupo, sobre la nefasta influencia de la ideología religiosa en la sociedad, especialmente en el proceso de invasión iniciado en tierras de nuestra América hace más de medio milenio, etc, Al final decidimos que, justamente por eso, deberíamos ir y confrontar a las monjas que “tenían a l@s estudiant@s alienados” nosotros iríamos a combatir las en su propio terreno, ¡adelante!

Llegamos muy formalitos; que buenas tardes..., que tan bonito el colegio..., que los jardines tan bien cuidaditos y tonterías de esas (fingiéndolo una sonrisa pepsoden). Por fin, iniciamos el ataque..., perdón..., el taller, con un video llamado “500 años después: el regreso” donde se mostraban todas las infamias cometidas por la espada y la cruz contra los Pueblos de Nuestra América desde hace más de medio milenio. Al final del vídeo se inició el debate. Una de las monjas se levantó y pidió la palabra. Durante 15 minutos nos habló de “la necesidad de recuperar la dignidad perdida, por medio de la liberación. El cristianismo era ante todo libertad, justicia y solidaridad, si no logramos estos valores, Cristo seguirá siendo sacrificado una y otra vez en cada un@ de nosotr@s. Cristo está en los ojos de cada niño de la calle, que muere sin un trozo de pan, en cada hombre y mujer que lucha por la liberación, está en nosotr@s”.

Ante tan inesperado discurso l@s estudiantes respondieron manifestando sus opiniones y criticando a la “iglesia jerárquica y burguesa” que sólo defiende a los ricos. Era la primera vez que veíamos los principios de la teología de la Liberación en acción. En ese taller comprendimos que también l@s cristian@s tienen en su corazón un gran lugar para la utopía, es decir a la izquierda, y que lo han ido llenando de esperanza. Que lejos estábamos de descontaminar el aire de hegemonías y perjuicios, nosotr@s libertari@s, que luchamos contra toda autoridad aún estábamos amarrados a los dogmas heredados de resistencias pasadas. El parto de tolerancia aún estaba lejos, pero ya se sentían las primeras “pataditas”.

Meses más tarde, nos enteramos de que vari@s de l@s estudiantes de esos colegios habían optado por hacer parte del movimiento insurgente colombiano, y que aquellas monjitas estaban seriamente amenazad[a]s por los grupos paramilitares. Gladys, una de las monjitas nos decía al final de uno de los talleres “el cristianismo y el anarquismo se parecen, sí, y no pongan esa cara de asombro, no son mas que dos formas de socialismo”. De ese taller quedó como recuerdo una postal que ese año enviamos a nuestr@s amig@s y también a l@s otr@s. (Ver fig. 5)

Dios no ha sido una preocupación al interior de Alas de Xué, ha presenciado algunos debates, disfrazado de Anarquista, pero en la mayoría de los casos se ha negado a existir..., perdón, a asistir. (Alas de Xué, 1999, p.39).

De otra parte, su accionar tenía relación directa con la educación en tanto su calidad de estudiantes les acercaba a debates necesarios en su momento, por ejemplo en el “Encuentro Nacional de Estudiantxs “500 años””, convocado por el Colectivo en la Universidad Pedagógica Nacional los primeros días de junio de 1992, del que resultó la creación de la Comisión Nacional por la Defensa de la Educación Pública y la Organización Estudiantil, y en donde firmemente declaraban la Conquista de América de 1492 como “uno de los más largos procesos de genocidio, etnocidio y ecocidio que la historia de la humanidad tenga noticia, y que aún no ha cesado.” (Alas de Xué, 1999, p.62), pero también proponían discusiones críticas sobre el Plan de Apertura Educativa y sentaban una postura clara sobre la agencia de las/os estudiantes como sujetas/os fundamentales de transformación social, en la lucha por una educación sin pretensiones homogeneizadoras y alienantes.

[...] inspirados en la América profunda y utilizando todas nuestras capacidades heroicas, inventivas y mágicas, construiremos originales formas de educación emancipadora que posibiliten:

- a. El rescate de la historia propia de nuestros pueblos, devolviéndole su capacidad de expresión, voz, espiritualidad, espacio, etc.
- b. El rescate del patrimonio cultural y material de nuestras comunidades y pueblos.
- c. La valoración de la conciencia étnica y de pertenencia a una determinada comunidad o pueblos.
- d. Retomar las raíces históricas, étnicas y culturales de nuestros pueblos y comunidades.
- e. Propugnar por unas relaciones armoniosas y respetuosas con el medio ambiente y sus recursos.
- f. Posibilitar la difusión y aprendizaje de otras tradiciones del conocimiento y no solamente de la ciencia occidental.
- g. Investigar respetuosamente las prácticas tradicionales y populares de educación y de sus contenidos. (Alas de Xué, 1999, p.63).

Como mujer joven, militante anarquista y educadora, Beatriz recogía en su pensar y actuar las características propias de la convicción ideológica, identificadas en la indignación política por las violencias del cruce entre capital y patriarcado, la sensibilidad personal y empatía con las vivencias y sufrimientos de quienes son atacadas/os por la opresión y condenadas/os al abandono, la solidaridad con los procesos populares que se etiquetan como marginales, y la aspiración por construir un mundo nuevo, justo y libre, inspirado en la búsqueda de raíces y fundamentos conectados al pensamiento ancestral andino. Además, como es posible observar en su trabajo de grado junto a la compañera Magaly, estaba interesada en la construcción de memoria del movimiento estudiantil en los vínculos éticos y políticos que rodeaban la universidad en su época, evidenciando que era una sujeta única, ligada a procesos educativos con reflexiones pedagógicas particulares orientada por sus inclinaciones políticas, y creadora de narrativas de memoria.

Siendo así y en este contexto, como es costumbre cada año desde 1985, el jueves 16 de mayo de 1991 se desarrolló un acto de manifestación insurrecta, sublevada e insurgente en las instalaciones del campus universitario de la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, el mismo campus donde “han caído decenas de estudiantes y maestros” (Alas de Xué, 2000, p.6), en conmemoración por la masacre del movimiento estudiantil y profesoral seis años atrás.

Según el relato de su sobrino, quien trae los recuerdos de su padre, Luis Fernando Sandoval, la mañana de ese día transcurría con normalidad en la casa familiar, ubicada en el barrio La Esmeralda en Bogotá. Temprano, Beatriz habría dicho a su madre que iba a clase en la universidad y regresaba en la tarde, como era costumbre.

Más adelante, sobre las 11:00 de la mañana, Beatriz estaba en la puerta de la universidad, en la entrada sobre la Carrera 30 con Calle 45, en un espacio rodeado por hombres armados de la Policía y el Ejército Nacional. La manifestación consistía, según los testimonios de estudiantes presentes en el momento, en apedrear buses de servicio público y patrullas policiales, a lo que las fuerzas públicas respondían con gases lacrimógenos, granadas aturdidoras y otros artefactos y armamentos, durante aproximadamente tres horas y media.

A las 2:00 de la tarde, relatan miembros del Colectivo Alas de Xué, tras el sonido de un disparo se produjo una fuerte detonación de un artefacto lanzado desde uno de los automóviles de la fuerza pública. Quince personas fueron heridas de gravedad, entre ellas Beatriz, quien cayó al suelo (“*Cayó una flor, una flor negra*”) y fue llevada a una institución médica de urgencia vinculada a la Caja Nacional de Previsión Social (CAJANAL).

En casa de Beatriz, un momento más tarde, sonó el teléfono y al otro lado se escuchó la voz de la mejor amiga de la hija, indicando a la señora Ligia que llegara a CAJANAL urgentemente, porque Beatriz se encontraba muy herida.

Y cuando llegó allá al hospital, pues como que estaban afuera de la habitación, donde tenían a mi tía, los mejores amigos, las mejores amigas de mi tía. Y estaban calladas. Y llegó mi abuelita. Y mi abuelita les había preguntado que qué había

pasado, cómo estaba mi tía. Y seguían calladas. Y entonces mi abuelita me dice que les empezó a gritar, que cómo estaba, que dónde estaba mi tía. Y ahí fue cuando una de las mejores amigas de mi tía le dijo a mi abuelita que mi tía había muerto. Entonces mi abuelita me dice que ahí ella empezó a gritar, que entró a la habitación en donde estaba mi tía, que todos los médicos la estaban agarrando, que mi abuelita quería agarrar a mi tía y entre todos los médicos la tuvieron que contener. Y ya mi tía tenía una capa encima, y mi abuelita decía que eso no podía ser y empezó a gritar que no podía ser, le empezó a agarrar los pies. Y dijo que sí, que esos eran los pies de mi tía. (J. P. Sandoval, comunicación personal, 29 de abril de 2025).

Pocos días después, en la universidad se desató una fuerte jornada de protesta y se realizó el sepelio de Beatriz en el Cementerio Central, descrito por Juan Pablo de la siguiente manera:

Entonces, resulta que al siguiente día hubo unas protestas horribles en la Nacional. En ese entonces, el rector era Mockus. Y Mockus cerró el campus de la Nacional por las protestas. Y hubo una marcha, lo que me cuenta mi papá, es que hubo una marcha, desde CAJANAL hasta el Cementerio Central, de muchísimos estudiantes de la Nacional, porque iban a enterrar a mi tía, a ver a mi tía allá.

Mi papá me cuenta que llevaban a mi tía en un ataúd. Eso para mi abuela era horrible. Los compañeros de mi tía, anarquistas, se querían robar el cuerpo de mi tía como si fuera un símbolo, se querían llevar el cuerpo de mi tía. Llegaron al Cementerio Central. (Comunicación personal, 29 de abril de 2025).

Además, durante el sepelio al que asistieron muchas de sus compañeras y compañeros de estudio y militancia, fue identificado Luis Ángel Ayala Tamayo, agente de la SIJÍN (Seccional de Investigación Judicial, dependencia de la Policía Nacional de Colombia) quien se encontraba de civil en el espacio, lo que desató la acción violenta de las y los asistentes en respuesta a la presencia no deseada de esa persona. El agente infiltrado fue despojado de sus pertenencias de funcionario estatal, golpeado y expulsado de la ceremonia, y más tarde se desató un enfrentamiento violento en el campus universitario del estudiantado contra antimotines y policías, que dejó un gran número de heridas/os y retenidas/os.

Cerraron el cementerio. Los estudiantes entraron, empezaron a cantar arengas y llegó la policía. Y lo que me cuenta mi papá es que les empezaron a cascar a todos. Los policías les empezaron a cascar horrible a todos. Les empezaron a cascar con el bolillo horrible a todos los compañeros de mi tía. Y que a los únicos que dejaron salir cuando terminó eso, fue a mi papá, a mi abuela y a mi abuelo. Fueron los únicos que dejaron salir. A todos los demás los encerraron en el Cementerio Central y les empezaron a pegar. Lógicamente, eso para mi papá y para mis abuelos, eso fue horrible. (J. P. Sandoval, comunicación personal, 29 de abril de 2025).

De otra parte, la muerte de Beatriz estuvo rodeada de otros sucesos dolorosos y traumáticos que iniciaron con la persecución de los medios de comunicación a la familia, pues querían consolidar relatos estigmatizadores que validaran públicamente la muerte de Beatriz Sandoval a los ojos de la sociedad:

Los empezaron a llamar de los medios de comunicación para averiguar. En El Tiempo, de hecho, yo una vez vi, todavía está en internet. Mi papá odia El Tiempo, mi papá no puede ver un periódico de El Tiempo y lo entiendo completamente.

[...]

Y El Tiempo sacó un artículo comparando a mi tía Betty con una muchacha de clase alta. Entonces, la periodista, lo que me decía mi papá, o el señor o señora que haya escrito eso, escribía cómo mi tía había sido una bandida, cómo había sido una guerrillera y cómo había sido una maleante, cómo ella se había buscado lo que le pasó en comparación con una persona que en realidad sí estudiaba, sí hacía algo por la sociedad. Y aquí [a] mi papá le dio duro eso y no pudo con eso. O sea, eso a mi papá se le quedó grabado en la memoria. Sí. De muchos radios, de El Tiempo, de El Espectador, siempre buscaban a mis abuelos y a mi papá y ellos nunca dijeron nada, nunca dieron declaraciones, nunca dieron ninguna entrevista. (J. P. Sandoval, comunicación personal, 29 de abril de 2025).

Pero también, entre las repercusiones psicosociales después del asesinato de Beatriz, se encuentra la reorganización familiar que implica que las responsabilidades, roles y

asignaciones de las/os integrantes del sistema familiar cambien para sostener su estructura y funcionamiento de la manera más óptima.

Mi papá tenía que cargar con el dolor de mi abuela y con el dolor de mi abuelo. A mi papá le tocó enfrentar esa situación casi que solo. [...] Mi papá tenía 24, 25. Tenía mi edad ahorita. Sí. (J. P. Sandoval, comunicación personal, 29 de abril de 2025).

Y también, la sensación de miedo y el pensamiento recurrente frente a la posibilidad de que los hechos victimizantes se repitan. Juan Pablo, al respecto, comparte que

Lo que me cuenta [el papá] es que a los como cinco días de que se murió mi tía, mi tío seguía desaparecido. Dios... seguía desaparecido. Había muerto mi tía, mi tío ya estaba desaparecido.

[...]

Meses después, dos meses después, mi tío seguía desaparecido. A mi papá lo llamaron un día y le dijeron, tenemos a Óscar. Mi tío estaba en el sur de Bogotá, no sé en qué parte del sur de Bogotá pero estaba en el sur de Bogotá, sí sé que muy lejos de la casa de ellos, lejísimos. Y mi papá me cuenta que dijeron, “¿quiere ir a verlo?” Y que mi papá dijo que sí, que obviamente, que obviamente quería ir a verlo. Mi papá me cuenta que la persona con la que estaba, con la que se fue para ir a ver a mi tío, le dijo que los estaban siguiendo. O sea, la persona que contactó a tu papá era una amistad de mi tío. Me dijo que algún organismo de seguridad los estaba siguiendo, que necesitaban coger por lo menos cuatro buses para llegar allá para intentar perderlos. Entonces mi papá me cuenta que hizo exactamente eso y cuando llegó, pues mi tío estaba en una casa del sur y estaba herido.

Y después de eso ya mi tío nunca volvió a la casa. Mi tío nunca volvió a la casa y nunca volvió a Bogotá. Ya se había graduado de Física, y después de eso se fue a vivir a Medellín, trabajó en las comunas, mi tío siempre ha sido profesor. Nunca volvió a Bogotá, creo que le generaba mucho dolor. La verdad no puedo hablar de algo que estoy asumiendo, pero mi tío nunca volvió a hablar de mi tía Bety. Nunca volvió a contar nada al respecto, nunca cuenta nada de eso. (Comunicación personal, 29 de abril de 2025).

En este sentido, en el sistema familiar los daños psíquicos y emocionales tuvieron impactos relacionados con heridas y modificaciones de

emociones, pensamientos y conductas ante hechos extremos o de carácter traumático. Se refieren también a la imposibilidad de afrontar el evento violento y sus efectos, así como a la dificultad de generar procesos que podrían dar continuidad a sus vidas (decidir por sí mismas, relacionarse con los otros, fijarse metas y proyectos). (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, P.33)

Así como también sobrevinieron daños socioculturales, referidos a lesiones y alteraciones en las relaciones sociales, claramente daños a los proyectos de vida tanto individuales como colectivos y, en alguna medida, políticos, puesto que Beatriz encarnaba, promovía y representaba una forma diferente de accionar la política en sus entornos.

Para concluir, con el asesinato de Beatriz, su familia se vio obligada a enfrentar la muerte y la pérdida de la joven mujer llena de sueños, esperanzas y proyectos de futuro, atravesando un duelo inesperado, complejo y sin respuestas, puesto que estuvo rodeado durante mucho tiempo por la estigmatización, la persecución y el silencio en términos de la justicia y la verdad.

Particularmente, como se ve en el relato de Juan Pablo, el duelo se caracterizó de forma significativa por la desintegración familiar, efecto central en las relaciones del núcleo afectivo. La madre, Ligia Sáenz, elaboró la pérdida de su única hija con la tristeza entrañada de no tenerla cerca nunca y años más tarde desarrolló una enfermedad que afecta su pensamiento, lenguaje y memoria; el padre, José Sandoval, convertido al poco tiempo en un adulto mayor, envejeció y murió sin tener la certeza de las condiciones de la muerte de su hija; el hermano Óscar abandonó Bogotá sin regresar a todos los espacios que habitó en su juventud en compañía su familia y amistades y se estableció en Medellín, donde trabajó durante muchos años; y su hermano Luis acompañó a sus padres viéndoles envejecer y abandonar la claridad mental, mientras reelaboró sentidos en su propia vida y su nueva familia, en la que Juan Pablo es semilla de resiliencia, memoria y esperanza.



Fotografía del archivo de la familia Sandoval Sáenz

De igual forma, la muerte intempestiva de Beatriz lesiona de manera directa al movimiento estudiantil y anarquista, quebranta sueños de apuestas y esperanzas colectivas tejidas en comunidad desde la esperanza, y atropella el transcurso de la vida de sus afectos más cercanos en los espacios académicos y organizativos.

Particularmente, para la historia del anarquismo estudiantil, la vida y muerte de Beatriz representa un legado de lucha, en el esfuerzo por posicionar discusiones que trasciendan a la organización alrededor de la Idea anarquista, persiguiendo y construyendo, en los escenarios que sea, la posibilidad de una sociedad libre, solidaria y autónoma. Los años 90 muestran distintas formas de resistencia organizativa, en la consolidación de diversas asociaciones, grupos, editoriales y otras colectividades de trabajo en torno a las tendencias anarquistas; e iniciando el cambio de milenio el movimiento libertario sufre otra gran pérdida cuando, el 1 de mayo de 2005 (durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez), en una movilización por la conmemoración de las y los trabajadores, el adolescente de 15 años Nicolás Neira es asesinado por el ESMAD (Escuadrón Móvil Antidisturbios) en el centro de Bogotá.

Ante la impunidad el caso fue puesto en conocimiento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Yuri Neira, padre de Nicolás, ha sido amenazado en diferentes oportunidades y ha tenido que salir del país. Él y su familia esperan una verdad, justicia y reparación integral. El asesinato de Nicolás Neira continúa en la impunidad.

Nicolás Neira en la memoria.

Nicolás Neira sin olvido. (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 2024).

En la siguiente década, se consolidan en diferentes ciudades de Colombia nuevos grupos estudiantiles de tendencias anarquistas, por ejemplo, el Grupo Estudiantil Anarquista (GEA), que fue una colectividad de estudiantes de varias universidades, perseguida y extinguida en el 2019 luego de un momento crítico de numerosos allanamientos a las casas de sus integrantes, privaciones de la libertad y estigmatizaciones en los medios de comunicación, durante la coyuntura del Paro Nacional que sacudió el gobierno de Iván Duque; el Grupo Libertario Vía Libre, que “es una organización política que actúa en Bogotá, Colombia, fundada el 20 de junio de 2010. Hereda y hace parte de la tradición del anarquismo social y organizado a nivel mundial y de la rica y diversa historia de las luchas populares en Colombia, Latinoamérica y el mundo.” (Vía Libre); Acción Libertaria Estudiantil (ALE), quienes se conforman “a finales de julio del 2014, luego de algunas reflexiones realizadas colectivamente en torno al papel que cumplen las estudiantes libertarias organizadas como dinamizadoras activas en la construcción de procesos gremiales de base fuertes y autónomos,

[siendo] un grupo de estudiantes de las Universidades Nacional, Central y Libre” (Acción Libertaria Estudiantil), encausadas en los principios y prácticas libertarias para la construcción de una nueva organización; y, Unión Libertaria Estudiantil, ahora Unión Libertaria Estudiantil y del Trabajo (ULET), que es una “organización de carácter sindical y por tanto abiertamente pública. Tiene como primer objetivo la defensa de sus afiliadas y afiliados; los derechos de trabajadoras, trabajadores y estudiantes; y la libertad del pueblo. Se organiza bajo los principios anarco-sindicalistas, tiene como base y medio al anarquismo, y tiene como fin el comunismo libertario.” (Unión Libertaria Estudiantil y del Trabajo).

Así mismo, al ser egresada del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional, las siguientes generaciones conservamos la memoria de Beatriz a pesar de que el estamento administrativo y profesoral no se pronuncia respecto a ella. Como colega y compañera, cuestiono particularmente cómo se preserva, de manera crítica, la historia en espacios ocupados por el olvido, sin embargo, abrazo gratamente el recuerdo del Paro Estudiantil de 2018, que permitió la organización de la Colectiva Revuelta Violeta, grupo estudiantil conformado por estudiantes y egresadas de Trabajo Social. Como colectiva, abanderamos la memoria de La negra en un compromiso fundamental contra la estigmatización, pues en el departamento hubo (por mucho tiempo y durante esa época) una fuerte división ideológica, y, como la reminiscencia más preciada que los reconocimientos, créditos y prestigios que es, la llevamos con nosotras a donde sea que íbamos.

Conservando cada una un pedacito de la alegría y la fuerza vital de Beatriz, estuvimos presentes en encuentros feministas, asambleas de estudiantes, talleres en colegios, acompañamientos en escuelas populares, encuentros nacionales estudiantiles, movilizaciones, reuniones multiestamentarias, y demás espacios que construimos y/o donde participamos como invitadas. Lastimosamente, a pesar de sobrevivir tantos azares en el camino, en 2021 fuimos amenazadas y el proceso organizativo de nuestra juntanza terminó.



Fotografía de archivo personal

Más recientemente, el movimiento estudiantil también recuerda la memoria de Beatriz. En las últimas jornadas de pintura de la fachada del Auditorio León de Greiff, que se ubica al costado norte de la Plaza Che de la Universidad Nacional, fue pintado su rostro. Esta acción ejecuta un ejercicio de memoria característico del movimiento social y estudiantil en la intención de recuperar los legados de quienes ha perdido por la violencia política, y representa la resistencia en un mundo capitalista y patriarcal que atenta contra el pensamiento crítico, las apuestas por la vida en libertad, dignidad y felicidad.

En este sentido, el estudiantado sensible y resiliente acoge el imperativo de la memoria y consolida el sentido político de la recuperación de una versión Otra de su historia. Así,

la recuperación de la memoria no es sólo un proceso de rememoración, es un proceso de apropiación y comprensión del pasado para posibilitar la transformación del futuro. (Ortega y Castro, 2010, p.87).

Nuestrxs muertxs siguen

*en las chispas de la pólvora y también
en las lenguas del fuego,
en las chispas de la pólvora y también
en las flores y el trueno,
pólvora también
fuego,
en la chispa de la pólvora también.
(La Lira Libertaria, 2020)*

El encuentro con la memoria contrahegemónica y las aspiraciones libertarias:
conclusiones

Para finalizar este escrito que condensa mi proceso investigativo hasta este momento, comparto las conclusiones a las que llego en este trabajo articulando las categorías sujetas, vínculos ético-políticos y pedagogías en la intersección de la memoria contrahegemónica, recogiendo mi interés de proponer las posibilidades y orientaciones de una pedagogía libertaria feminista haciendo evidentes los enlaces en la militancia anarcofeminista; pero también, reuniendo las deducciones que elaboré dialogando con mis preguntas de investigación.

En este sentido, primero reconozco que las categorías que propongo están efectivamente articuladas desde su emergencia para elaborar la identidad y subjetividad en las trayectorias de vida de las mujeres, pues caracterizan a estas sujetas, educadoras anarquistas, desde distintas perspectivas en coherencia con la propuesta de una pedagogía libertaria feminista en sus elementos. Este reconocimiento significa el logro del primer objetivo de mi investigación, ya que el tejido alrededor de estas categorías se vivencia en el ejercicio mismo pedagógico de la memoria, rescatando del olvido e interpretando, en una apuesta de pensamiento crítico, labor política y deber ético, los legados, trayectorias y pensamientos de las mujeres.

En la vinculación de las categorías observo también que teórica y prácticamente, tras la revisión documental académica y militante, la lectura reflexiva y el diálogo, hay una intersección muy potente que enlaza anarquismo y feminismo, pues reafirmo que no hay anarquismo sin feminismo (Guzzo, 2014) (ya que no son posibles las acciones anarquistas si excluyen a las mujeres y sujetas feminizadas), entonces el tema de militancia anarcofeminista se robustece a través del trabajo investigativo en el esfuerzo por caracterizar y construir una pedagogía libertaria feminista.

Aquí retomo que, como manifesté iniciando la investigación, la mayor limitación investigativa es que no hay escritos sobre una pedagogía libertaria feminista en concreto, a

pesar de que el ejercicio educativo y pedagógico ha estado presente siempre en los anales del anarquismo y, así mismo, ha habido mujeres ejerciendo las labores de enseñanza como maestras, educadoras y formadoras a lo largo de la historia de la tendencia ideológica. Desconozco si esta inexistencia categórica y conceptual se debe a la misma lógica de que las mujeres están insertas implícitamente en el movimiento social anarquista, concediendo la posibilidad a esta interrogante aunque no es interés central de este trabajo investigativo; pero considero que es completamente necesario recordar los nombres, trayectorias y pensamientos de las mujeres que han militado y militan todavía con el entero compromiso de la pedagogía en la lucha para la transformación social, cultural y política.

En este sentido, a pesar del poco bagaje sobre pedagogía libertaria feminista, el alcance de la investigación es tal que me permite concebir y proponer una interpretación de la misma, dispuesta a articulaciones teóricas y prácticas en el futuro desde distintas perspectivas. Así pues, la realización del segundo objetivo de mi investigación se debe a la exploración de la pedagogía libertaria como fundamento para desplegar las características de las pedagogías feministas y finalmente proponer una concepción de pedagogía libertaria feminista, en lo que llamo una conexión insurrecta por sus antecedentes históricos en la militancia de las mujeres.

De esta manera, recalco la importancia de la investigación y epistemología feminista de la mano con la pedagogía de la memoria como metodologías y marcos investigativos, posicionando, primero, mi posibilidad de situarme como investigadora dentro de la misma y vincularme desde muchas perspectivas con mi ejercicio, y segundo, que es posible indagar y construir conocimientos sobre mujeres (las sujetas, educadoras anarquistas), entre mujeres (soy una mujer investigadora dialogando con mujeres) y con otras mujeres (las académicas, intelectuales y militantes que leo para realizar las interpretaciones y análisis). Así, como es claro para la labor feminista, este trabajo representa un aporte para contrarrestar el poder que ostenta el patriarcado en la academia y los espacios investigativos y, de esta forma, combatir el olvido, convirtiéndose en otro acercamiento que realizo como investigadora en el nutritivo y amplio ámbito de los estudios feministas y de género, propicio para elaborar futuros ejercicios en la construcción de narrativas que afiancen los debates de pensamiento crítico y memoria. De esta manera, la elaboración de esta investigación desde la epistemología

feminista, en conexión con el tercer objetivo, permite la identificación de los factores que envuelven y determinan el olvido de las mujeres militantes, sus trayectorias y legados.

Ahora, respecto a la pedagogía de la memoria, rescato la relevancia que tiene la reelaboración de narrativas del pasado para la construcción de historias que controviertan a la oficial y hegemónica, es decir, la importancia y necesidad de continuar este quehacer. De acuerdo con esta labor, el acierto más representativo en este escrito es la sólida disposición de las narrativas en la consolidación de las apuestas de la militancia anarquista, opuestas a la estigmatización, el señalamiento y la persecución, como es visible en el marco teórico, donde exploro ampliamente las semblanzas, recorridos vitales y aportes de las anarquistas y/o anarcofeministas, acogiendo particularmente la de Beatriz Eugenia Sandoval Sáenz en conexión directa con el objetivo número cuatro. Es en este campo donde el trabajo investigativo representa, también, una apertura a nuevas problematizaciones para el estudio del pasado reciente, por lo que más bien se convierte en una invitación a la investigación comprometida ética y políticamente con la recuperación de otras trayectorias y narrativas.

Ahora bien, para terminar, afirmo que este esfuerzo investigativo supone un aporte para agrietar el olvido al que se ha sancionado tanto la historia de las mujeres como de su militancia política, en este caso a Beatriz Sandoval. Aunque el capitalismo y el patriarcado sobrevivan institucionalizando pedagogías de crueldad y violencia, en el silencio de un individualismo exacerbado, continúan resistiendo los legados que sienten y piensas acciones de ternura, solidaridad y denuncia de muchas comunidades agrupadas en la utopía de la transformación social para la libertad y la anarquía. Aquí es donde tiene completo sentido que se instaure la memoria con sus múltiples identidades y posibilidades narrativas.

Agradezco ser, junto a mis afectos, parte de estas soñadoras y haber tenido la fortuna de aprender, escribir y compartir estas deliberaciones libertarias rebeldes.

Cuando veo que la ciudad se está quemando

Siento el corazón tan lleno de esperanza,

*Porque tantas veces siento tanta rabia
De perder la vida en solo un momento*

*Cuando el alma se me cansa
De llorar a mis amigos que partieron,
Cuando la vida entera se me cansa
Solo encuentro el remedio en el fuego*

[...]

*Si tú caminas sin rumbo, camina conmigo
Si somos muchos perdidos hacemos caminos,
Ven que te abrazo del frío y te canto al oído
Vamos a ver cómo el cielo dibuja el sentido*

*¿Cuándo será? ¿qué pasará?
¿Tanta tormenta dónde nos lleva?
Di la verdad, dime que no
Aunque me duela toda esta espera
Ya puedo ver, casi el final,
No lo parece, esto es la guerra
¡Floreceremos en la cordillera!*
(Amapola & Kike Tormenta, 2022)

Referencias bibliográficas

Acción Libertaria Estudiantil. Declaración constitutiva. Disponible en <https://alestudiantil.wordpress.com/declaracion-constitutiva/>

Aguilar, C. (2021). Pedagogía (s) feminista (s).

Aguilera, M. V. (2014). Pedagogía libertaria. (Tesis de pregrado de Licenciatura en Educación). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Amapola & Kike Tormenta. (2022). Tanta Rabia [canción]. Tanta Rabia [sencillo].

Ana Tijoux. (2014). Antipatriarca [canción]. Vengo [álbum].

Anzaldúa, G. (1980). Hablar en lenguas. Carta a escritoras tercermundistas. En Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

Anzaldúa, G. (2004). Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Traficantes de Sueños.

Arroyo, C. (2020). Sin Memoria no hay Historia y sin Historia no hay verdad. Libre pensamiento, (102), 46-51.

Bellucci, M. (1990). Anarquismo, sexualidad y emancipación femenina. Argentina alrededor del 900. Nueva sociedad, 109, 148-157.

Beltrán, M., Caruso, N. y Silva, G. (2023). La infiltración en las universidades: estudiante detective-estudiante soplón. En Infiltrar, judicializar y encarcelar: montajes judiciales en las universidades. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Beltrán, M., Ruiz, M. y Freytter-Florián, J. (2019). UNIVERSIDADES BAJO S.O.S.PECHA: REPRESIÓN ESTATAL A ESTUDIANTES, PROFESORADO Y SINDICALISTAS EN COLOMBIA (2000 – 2019). Bogotá: Editorial Bolívar.

Benítez, M., & Martín, M. (2014). Escuela libre PAIDEIA: la defensa por la educación en libertad y la auto-gestión educativa. *Hekademos: revista educativa digital*, (15), 39-52.

Blázquez, N., Flores, F. & Ríos, M. (2012). Investigación feminista. *Epistemología, metodología y representaciones sociales (México: UNAM, 2012)*, 26.

Bolla, L., Parra, F. y Torno, C. (2020). El trabajo doméstico y la opresión de las mujeres en la teoría de Silvia Federici. E. Asprella, S. Liaudat y F. Parra (Coords.). *Filosofar desde nuestra América: Liberación, alteridad y situacionalidad*. La Plata: EDULP, 141-158.

Bolten, V. (Dir.) (2018). *La Voz de la Mujer*. Periódico Comunista-Anárquico, 1896-1897. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2240>

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Caiazzo, M. (2014). Realidad y ficción de una educadora del pueblo. Estudio de la misión pedagógica de Federica Montseny a través de sus autobiografías. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(1), 77-96.

Carosio, A. (2009). Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. *Género y globalización*, 229-252.

Castillo Bravo, N. (2020). Rol e identidad docente en las pedagogías libertarias del S. XXI en España. Una aproximación fenomenológica a acompañantes de tres proyectos.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia. Bogotá: CNMH.

Claramunt, T. (2016). A la mujer (1899), en Pequeña antología anarcofeminista. Anarquismo en PDF.

CNT de León. (2022). Versos para una jornada de lucha anarcofeminista. Disponible en <https://leon.cnt.es/2022/03/03/versos-para-una-jornada-de-lucha-anarcofeminista/>

Colectivo Alas de Xué. (2000). Una historia del anarquismo en Colombia: crónicas de utopía. Bogotá y Madrid: Ediciones Colectivo Alas de Xué (Colombia) y Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo Nossa y Jara.

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (2024). Nicolás Neira 19 años en tu memoria. Cauca. Disponible en <https://www.justiciaypazcolombia.com/nicolas-neira/>

Cordero, L. F., Prieto, A., & Muñoz, P. (2014). Escritos de Virginia Bolten. Políticas de la Memoria, (14), 220-234.

Cuevas, F. J. (2021). La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria.

Davis, A. Y. (2005). Mujeres, raza y clase (Vol. 30). Ediciones Akal.

De Barbieri, M. (2017). Notas para el estudio del trabajo de las mujeres: el problema del trabajo doméstico. En Mujeres Intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe. CLACSO: Buenos Aires.

De Cleyre, V. (2016). La cuestión de la mujer (1913), en Pequeña antología anarcofeminista. Anarquismo en PDF.

Espinosa M., Y. (2014). Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. En Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Editorial Universidad del Cauca.

EZLN. (2001). Comunicado. Palabras de la Comandanta Ramona en el Congreso Nacional Indígena. Disponible en https://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_03_b.htm

EZLN. (2014). Ley revolucionaria de mujeres. En Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Editorial Universidad del Cauca.

Federici, S. (2016). Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Editorial Abya-Yala.

Ferrer i Guardia, F. (2022). La escuela moderna. Bogotá: Prosa del mundo y Editorial Residua. Colección Pedagogías Libertarias.

Flores M., R. (1914). Orientación de la revolución mexicana. Regeneración.

Flórez Herrera, Juan Sebastián (2019). 16 de mayo de 1984: pasado y presente en disputa. Algunas reflexiones a propósito del aniversario 35 de los acontecimientos. Revista Controversia, 213, 265-295.

Gallo, S. (1996). Pedagogía libertaria: principios político-filosóficos. Educação Libertária. Rio de Janeiro, Florianópolis: Achiamé, Movimento.

García, J. (2016). Narrando la identificación feminista: la transición del ser para otros al ser para sí mismas. (Tesis de maestría en Estudios Culturales).

Goldman, E. (2010). La palabra como arma. - 1a ed. - Buenos Aires: Libros de Anarres.

Goldman, E. (2016). Anarquía y la cuestión sexual (1896), en Pequeña antología anarcofeminista. Anarquismo en PDF.

Goldman, E. (2016). Anarquía y la cuestión sexual (1896), en Pequeña antología anarcofeminista. Anarquismo en PDF.

Gómez G., D. (2014). Mi cuerpo es un territorio político. En Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Editorial Universidad del Cauca.

Granel, H. A. (2006). Mujeres Libres: emancipación femenina y revolución social. *Germinal: revista de estudios libertarios*, (2), 43-57.

Grupo Libertario Vía Libre. ¿Quiénes somos? Disponible en <https://grupovialibre.org/about/>

Guzzo, C. (2014). *Libertarias en América del Sur: de la A a la Z*. Libros de Anarres.

Hernández, J. (2020). El saber pedagógico anarquista: Una interpretación desde la hermenéutica analógica (Tesis de posgrado en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México.

Herrera, M., & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*, 137-156.

Hogan, D. (2016). Anarco-Feminismo: pensando en anarquismo (2004), en Pequeña antología anarcofeminista. Anarquismo en PDF.

hooks, b. (2017). El feminismo es para todo el mundo. Pequeña antología PDF. Traficante de sueños.

hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros.

hooks, b., Britzman, D., & Flores, V. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.

Kornegger, P. (2016). *Anarquismo: la conexión feminista (1975)*, en *Pequeña antología anarcofeminista*. Anarquismo en PDF.

Korol, C. (2010). *Hacia una pedagogía feminista. Pasión y política en la vida cotidiana. Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, 1, 181-191.

Kropotkin, P. (1989). *El apoyo mutuo*. Quito: Madre Tierra.

La Lira Libertaria. (2020). *Nuestrxs muertxs [canción]*. Volumen 2 Revuelta 2020 [álbum].

La Valija de Fuego. (2024). *Blanca de Moncaleano y el triunfo de la anarquía. Pionera del anarquismo en Colombia*. Colección Ramal.

Lagarde, M. (2017). *El feminicidio, delito contra la humanidad*. En *Mujeres Intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe*. CLACSO: Buenos Aires.

Luengo, J. M. (1993). *La escuela de la anarquía*. Madre Tierra.

Maffia, D. (2016). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. La Fogata Internacional.

Marín Silvestre, D. (1898). *Louise Michel pedagoga y poeta*. En *La comuna de Paris. Historias y recuerdos*. Biblioteca Anarquista.

Martínez L. M., Biglia, B., Luxán, M., Fernández, C., Azpiazu, J., & Bonet, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 003-16.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Merchán, J., Ortega, P., Castro, C. y Godoy, L. (2016). *Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Montseny, F. (2016). *Feminismo y humanismo (1924)*, en *Pequeña antología anarcofeminista*. Anarquismo en PDF.

Ochoa, L. (2007). *UNA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA FEMINISTA: TEORIZAR Y CONSTRUIR DESDE EL GÉNERO, LA PEDAGOGÍA, Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FEMINISTAS*. Ponencia presentada en el “I Coloquio Nacional” Universidad Pedagógica Nacional–Fundación para la Cultura del Maestro.

O'Kelly, D. (2016). *Feminismo y anarquismo (1993)*, en *Pequeña antología anarcofeminista*. Anarquismo en PDF.

Ortega, P. & Castro, C. (2010). *Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria*. *Revista Rollos Nacionales*, (Volumen 3), 81-91.

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., & Vélez, G. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. *Rescates*.

Ortega, P., Merchán, J., & Vélez, G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*. *Pedagogía y saberes*, (40), 59-70.

Ortega, P., Torres, A. et al. (2024). Paulo Freire. Sus obras, las educaciones y las pedagogías emancipadoras en el siglo XXI. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.

Paliza, A. (2017). Feminismo para todas: mujeres y diversidad cultural. (Tesis de segunda especialidad en Derechos Fundamentales y Constitucionalismo en América Latina). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Parsons, L. (1905). Los principios del anarquismo.

Peñuela, V. & Vargas, C. (2022). Las cholitas anarquistas. Breve historia de un sindicato libertario femenino. [Historieta]. Goethe Institut.

Pérez Rueda, A. I. (2021). La educación libertaria en un contexto neoliberal: dilemas, desafíos y aportaciones. (Tesis de Doctorado en Educación).

Pinzón, M. & Sandoval, B. (1992). Descripción y análisis de los grupos políticos que han hecho presencia en la Universidad Nacional en el periodo 1985-1991 (Tesis de pregrado en Trabajo Social). Santafé de Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

Porcelli, M. (2021). El tranvía que no paraba nunca. Mujeres anarquistas en cuatro cuadros. Revista Casa del Tiempo. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Pradas Baena, M. A. (2006). Teresa Claramunt: la virgen roja barcelonesa: biografía y escritos.

Rivadeneira, M. (2021). Género, corporeidad y afectos. Educación como sujeción y educación como práctica de libertad. (Tesis de Maestría de Investigación en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo).

Rivera, Q., S. (2014). La noción de 'derecho' o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia. En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Said, P. (2014). *Propuestas pedagógicas del anarquismo implícitas en algunas prácticas docentes (Tesis de Maestría en Psicología Social de grupos e instituciones)*. México Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana.

Sánchez, L. (2016). Las mujeres. Ellas también lo dieron todo (1937), en *Pequeña antología anarcofeminista*. Anarquismo en PDF.

Segato, R. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Silva Sarmiento, F. (2018). *La ruta de las anarquistas: cuerpos, experiencias y diálogos anarco-feministas en Chile. 1890-1935*. (Tesis de pregrado en Licenciatura en Historia). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Taborda Oquendo, J. C. (2017). *Feminización de las pedagogías vs Pedagogías feministas: Posibilidades para construir caminos libertarios*. (Tesis de Pregrado en Lengua Castellana). Unión Libertaria Estudiantil y del Trabajo. Sobre la ULET. Disponible en <https://www.uletsindical.org/ulet/>

Villanueva, L. V. (2020). *Construyamos el anarcofeminismo del siglo XXI*. *Libre pensamiento*, (102), 62-69.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Programa Universitario de Estudios de Género Debate Feminista* (52). 1-17.

Zafiro Lux. (2023). *Soy [canción]*. *Digna rabia [álbum]*.