



Ariadna
ediciones

Siempre estuvimos aquí: mujeres e infancias en la gestión cultural

Blanca Estela Chávez Blanco
Rosa Noemí Moreno Ramos
Joliette Macarena Otárola Martínez

Editoras



9

**Siempre estuvimos aquí:
mujeres e infancias en
la gestión cultural**

Siempre estuvimos aquí: mujeres e infancias en la gestión cultural

Blanca Estela Chávez Blanco
Rosa Noemí Moreno Ramos
Joliette Macarena Otárola Martínez
Editoras



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



Universidad
Nacional
de Rosario



Lúdica Creativa, Arte y Diversidad Cultural



Este libro fue dictaminado por pares académicos con el método de doble ciego.

Primera edición, 2025

D.R. © 2025, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Guadalajara
C. Guanajuato 1045, Alcalde Barranquitas,
44160 Guadalajara, Jalisco

ISBN: 978-956-6276-71-5

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9789566276715.154>

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Esta obra se encuentra bajo la licencia Atribución – No comercial – Compartir igual (CC BY-NC-SA), de Creative Commons. Usted puede reproducir total o parcialmente esta obra y distribuir en cualquier medio o formato, pero no se permite su uso comercial. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original dando atribución al autor original.

Índice

Introducción	7
<i>Capítulo 1.</i>	
Cultura académica. Reflexión desde los márgenes de la experiencia femenina	15
<i>Capítulo 2.</i>	
Crítica a la noción de patrimonio desde las prácticas feministas	33
<i>Capítulo 3.</i>	
“Mi café con manos de mujer”. Gabriela Morales y la gestión de un sello con mujeres cafetaleras	49
<i>Capítulo 4.</i>	
Una escena propia. Aportes para pensar una curaduría feminista en las artes escénicas	77
<i>Capítulo 5.</i>	
Gestoras culturales en Guatemala: desigualdades, empoderamientos y experiencias vitales en el andar de la profesión	93

Capítulo 6.

De la oralidad a la escritura: estrategias femeninas
para la transmisión de la Tolteidad 113

Capítulo 7.

Políticas culturales, derechos de las infancias
y transformación social 127

Capítulo 8.

Sisterhood: el arte urbano como herramienta de
inclusión cultural para niñas y adolescentes en Chillán 149

Capítulo 9.

Leer en comunidad y para la comunidad:
mirada reflexiva del Encuentro de Niñas y
Niños Lectores 159

Sobre los autores y autoras 171

Listado de obras relacionadas 177

Introducción

*S*iempre estuvimos aquí expresa la presencia a la vez decisiva y velada de mujeres, niñas y niños en la gestión de la cultura. En el marco del 3er Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural, la reflexión sobre el papel de esta disciplina en la transformación social nos apremia a preguntarnos: ¿dónde están las mujeres y las infancias? ¿Qué desafíos enfrentan en la disputa por su reconocimiento como agentes culturales? Y ¿cuáles son los caminos para el reconocimiento de su potencial creativo y transformador?

Las reflexiones compartidas en el presente libro dan cuenta de los desafíos que estos grupos sociales enfrentan en este campo, pero también del potencial que la gestión cultural posee para promover el ejercicio de los derechos culturales de las mujeres y las infancias cuando se visibilizan y atienden las condiciones que aún restringen su participación plena. El escenario se presenta en esta obra como un campo de disputa por la legitimidad de las posiciones y conocimientos para nombrarse y reconocerse como un gestor o gestora de la cultura, pero también como un universo de posibilidades creativas, pedagógicas y transformadoras.

Con el propósito de ofrecer una lectura que motive la reflexión, el diálogo de experiencias y la posibilidad de pensar otras formas de ser y estar en la acción cultural, el libro se organiza en tres partes. La primera incluye dos textos que emanan de la problematización de conceptos clave en la gestión cultural y que invitan a cuestionarnos las condiciones de producción de conocimiento sobre la cultura y el patrimonio. El primer capítulo, de Blanca Chávez Blanco, pone el foco en el lugar y las relaciones desde donde pensamos y creamos, al adentrarse en un tema poco analizado, la cultura académica. Del reconocimiento de vivencias íntimas y colectivas desde la mirada femenina desprende análisis que develan enclaves político-económicos que reproducen desconexión, despolitización y el sinsentido en las prácticas académicas. Desde el plano teórico-metodológico, cuestiona también cómo las aproximaciones a la cultura académica suelen limitar la perspectiva a la gestión institucional y a la ética de académicas y académicos, oscureciendo la agencia colectiva. Con un claro posicionamiento político para revitalizar y repolitizar la vida académica, nos ofrece pistas a través de las cuales es posible investigar la cultura académica desde los márgenes de la experiencia femenina. El segundo capítulo, de Luisa Velázquez Herrera, centra su atención en la revisión crítica sobre el patrimonio cultural. Con el análisis minucioso de constructos discursivos sobre éste, la autora evidencia cómo el concepto de patrimonio dejó ocultas tradiciones, prácticas, saberes y voces de las mujeres. El recorrido histórico que nos propone sitúa en primer plano la cultura ancestral de las mujeres y muestra los límites de abordajes académicos, incluso críticos, que dejan de lado el orden simbólico de la diosa. En sus palabras:

La propuesta de construir un patrimonio propio de las mujeres implica transformar las narrativas, los museos, los recintos y todas prácticas patrimoniales vinculadas, para que sean instrumentos de resistencia, de visibilidad y de justicia social, donde las voces de las mujeres sean protagonistas y puedan expresar su propia historia, saberes y su propio orden simbólico.

La segunda parte se integra por cuatro experiencias sobre prácticas de acción cultural protagonizadas por mujeres que nos hablan de cierto cariz femenino en las formas de gestionar recursos, símbolos y conocimientos. El capítulo “Mi café con manos de mujer”, de Noemí Moreno Ramos, toma la experiencia de creación de un sello comercial de café producido por mujeres de Costa Rica para develar una práctica de gestión cultural en tanto moviliza saberes, símbolos y recursos compartidos en aras de una meta colectiva. Destacan en este caso las prácticas de reciprocidad y los saberes de las mujeres; el rescate del legado histórico, la conexión con el territorio y una gestión del conocimiento que fortalece las capacidades de las mujeres como agentes clave en la cadena de valor. La propuesta de Danae Abdalla de Sá en el siguiente capítulo posiciona la curaduría feminista en las artes escénicas como una práctica estética, política y situada. Con base en la epistemología feminista, analiza la gestión del Festival de Teatro SubVersión Feminista en Rosario, Argentina, para identificar las estrategias de diálogo y acción que permiten incorporar una curaduría con criterios políticos, colaborativos y de cuidados. Así, a partir de un cambio en los modos de hacer patriarcales y de una “relectura del hecho escénico” se despliegan posibilidades para transformar la escena en un territorio político, afectivo y sensible.

El tercer texto de este bloque es de Ana Luz Castillo Barrios, quien parte de los feminismos decoloniales y latinoamericanos para analizar las desigualdades de género que enfrentan 13 gestoras culturales en Guatemala. En un estudio que abarca 20 años (1996 y 2016), emergen los mecanismos sistémicos de invisibilización, discriminación y violencia que, basados en el género, la edad y la pertenencia étnica, restringen su práctica profesional. Ante ellos, las mujeres protagonistas del estudio crean y dan vida a estrategias de resistencia, provocación y mediación basadas en la acción y la emoción, que les permite vincularse con la memoria histórica y con otros referentes femeninos. A través de un proceso de reconocimiento paulatino, logran nombrarse “gestoras culturales”, un principio esencial para reivindicar su legitimidad profesional. En el siguiente capítulo, Verónica Mejía Sandoval presenta y explica la propuesta pedagógica de un

colectivo de mujeres que en un contexto urbano (Guadalajara, México) transmiten los saberes ancestrales de la Toltecáyotl. La acción cultural de las mujeres del *Calpulli Kuetxpalli* utiliza la tradición oral, la afectividad y el cuerpo para reactivar el conocimiento prehispánico, desafiar el pensamiento occidental e institucionalizado y transformar espacios públicos en escenarios educativos.

Ante los marcos de observación de la gestión cultural, los cuatro textos de este apartado invitan a reconocer las acciones que en distintos campos apelan a la experiencia y autoridad epistémica de las mujeres y se orientan a fortalecer su autodeterminación y posición como agentes de cambio.

La última y tercera parte incorpora a la reflexión el análisis sobre las políticas y prácticas de las acciones culturales enfocadas en las infancias, en ellas emana el exhorto a replantear la mirada adulto-centrista y a reconocer el protagonismo de niños y niñas en la configuración social. A más de tres décadas de la existencia de la Convención de los Derechos del Niño, este bloque es un llamado al reconocimiento de la voz, acción y presencia de niños y niñas. En el texto “Políticas culturales, derechos de las infancias y transformación social”, Joliette Otárola Martínez presenta una revisión del concepto de infancia, para luego ofrecer un contexto de los avances sustanciales en materia de promoción y protección de derechos de niñas y niños en Chile. La autora plantea un desafío mayor a la gestión cultural: reconocer a niños y niñas como grupo social que, con características particulares, merecen ser protagonistas de sus propias vidas. Reconocerles como portadores/as de experiencias, saberes y preguntas intrínsecas de su proceso de crecimiento y su participación en la sociedad, posibilita la implementación de espacios para su participación efectiva. En ese marco, se destaca la urgencia de incluir sus voces en la planificación y en la práctica de estrategias estatales, mismas que ya cuentan con respaldos normativos para coordinación intersectorial y la protección y garantía de derechos únicos en la historia.

En el siguiente capítulo, Gabriela Ferrada Acuña y Patricia Maldonado Mora relatan la experiencia de “Sisterhood: El Arte Urbano como

Herramienta de Inclusión Cultural para Niñas y Adolescentes en Chillán”. El texto nos invita a reflexionar sobre la inclusión de las mujeres en el arte urbano y el potencial de un enfoque socioemocional en la acción cultural. A través de una propuesta formativa sobre muralismo con enfoque de género y niñez, se perfila un espacio seguro para la creación, participación y construcción de identidades para niñas y niños de la comunidad. Finalmente, Mireya Abarca Cedeño y Mario Rodríguez Bautista, en el capítulo “Leer en comunidad y para la comunidad: mirada reflexiva del Encuentro de Niñas y Niños Lectores”, presentan la sistematización de un programa de promoción y diálogo sobre lectura iniciado en 2016 en Colima, México. El Encuentro rodea la lectura de actividades artísticas y de convivencia para resaltar la conexión con el mundo social desde las propias necesidades de niños y niñas. La lectura en la infancia se presenta aquí como creadora de un lenguaje comprensivo y expresivo que fortalece la imaginación y apoya el desarrollo socioemocional. Los aprendizajes de la experiencia se concentran en el diseño construido con la participación de las niñas y niños, la incorporación de otros actores sociales y la revitalización de los espacios de la acción cultural. En las tres experiencias destaca el desafío conceptual y metodológico de la gestión cultural, para que niños y niñas ya no se constituyan como una audiencia, sino como actores sociales. Las tres permiten pensar y diseñar acciones colectivas, desde la sociedad civil y del Estado, que consideren el protagonismo de niños y niñas.

Cerramos esta introducción con el exhorto a pensar en las condiciones estructurales y simbólicas que restringen la participación plena de mujeres, niñas y niños en la gestión cultural. Muchas veces incluidos/as como “objeto” de las acciones culturales, su papel como sujetos de la gestión cultural no ha sido del todo reconocido, como tampoco su capacidad para movilizar recursos materiales y simbólicos en aras de transformar la vida en sociedad.

Para responder dónde están, los nueve capítulos en este libro muestran que el rol de niñas, niños y mujeres como público u objeto de intervención está rebasado. Están también como promotores/as, mediadores/as

y dinamizadores/as de acciones culturales transformadoras. Los desafíos que enfrentan para su pleno reconocimiento y acción provienen de las desigualdades que rebasan la gestión de la cultura. Es sabido que el género y la edad actúan como referentes para determinar el acceso a recursos materiales y culturales e incluso en el acceso pleno a los derechos humanos. Es decir, como detonantes de desigualdad social que se acompañan por relaciones de poder y dominación asentadas en otras posiciones como la pertenencia étnica, el lugar de residencia y el acceso a recursos económicos y culturales. Si nos enfocamos en el género y la edad, podemos identificar ciertas prevalencias culturales que constriñen la participación plena de niñas, niños y mujeres en la gestión cultural:

1. Una falta de reconocimiento de las mujeres, niñas y niños como agentes sociales.
2. Un desconocimiento de la autoridad epistémica: del sistema patriarcal respecto a las mujeres y del paradigma adulto-centrista respecto a las niñas.
3. La carencia de políticas y programas que reconozcan la desigualdad de condiciones de estos grupos sociales y que limitan sus posibilidades de decisión y acción.

En América Latina las desigualdades históricas persisten y se profundizan, dependiendo de las características de sus grupos sociales y, entre ellas, niños y niñas quedan expuestos a altos niveles de pobreza y vulnerabilidad, en tanto no existan acciones decididas que se orienten a romper este sino. Entre los resquicios de limitaciones estructurales y simbólicas emergen posibilidades, espacios donde mujeres, niñas y niños piensan, reconocen su situación histórica, se unen, toman decisiones y crean nuevos espacios que dinamizan y reconfiguran la materialidad, el conocimiento, los símbolos y las relaciones.

Las propuestas para pensar y las experiencias del seminario “Siempre estuvimos aquí: mujeres, niñas y niños en la gestión cultural” son esperanzadoras por abrir las posibilidades de tener espacios de convivencia,

aprendizaje y cultura seguros, edificadores y estimulantes. Resaltan en ellas las experiencias situadas, el poder de la cotidianidad para crear y compartir, la conversión de espacios culturales en escenarios pedagógicos y políticos, y el potencial del arte y la cultura para la transformación social. Observamos y valoramos el llamado a recuperar el conocimiento situado, encarnado a través de pedagogías feministas y metodologías participativas que incluyen la voz de las niñas y niños. Ponderamos también los acercamientos a la acción cultural que observan, escuchan y actúan con un enfoque integral pues reconocen la riqueza en la diversidad de visiones y experiencias. La transformación social nace así del reconocimiento de nuestros saberes y fuerza creadora; así como de los anhelos en colectivo que emergen en los vínculos y afectos comunitarios.

Capítulo 1.

Cultura académica. Reflexión desde los márgenes de la experiencia femenina

Blanca Estela Chávez Blanco

El campo de estudio de la gestión cultural abre las posibilidades a la investigación y a la reflexión de múltiples objetos de estudio, y desde diversas aproximaciones disciplinares. Como menciona Martinell, la gestión cultural “no es una ciencia, ni se puede contemplar dentro de un marco epistemológico propio, sino que es fruto de un encargo social que profesionaliza a un número considerable de personas en respuesta a una necesidad compleja” (2000: 6). Y justamente, la necesidad que nosotras observamos vino del cuerpo, del cansancio, de la falta de espacio para construir con otras. ¿Cómo podíamos indagar lo que nos pasaba? ¿Tenía algo que ver con las formas en que nos relacionábamos? ¿Por qué era tan complejo coincidir entre nosotras? No era falta de voluntad, tampoco incapacidad para dialogar; no, la complejidad derivaba del exceso de trabajo y de compromisos.

Fue entonces cuando nos interesamos por indagar sobre la cultura académica desde nuestra experiencia como mujeres, sobre cómo asumimos las cargas laborales y personales. El interés por el género vino gracias a la cercanía experta con compañeras y dirigidas que nos

han ampliado el horizonte sobre amarras que seguimos reproduciendo culturalmente. Sin embargo, en el proceso descubrimos que los referentes teórico-conceptuales sobre la cultura académica, y particularmente vista desde las mujeres, eran escasos y los estudios se centraban principalmente en la gestión institucional. Además, la noción compartía la misma suerte que la de cultura digital —línea de investigación que cultivamos—, se menciona ampliamente en la literatura académica pero no queda claro qué se estudia o cómo se hace.

Así, decidimos virar la reflexión sobre la noción de cultura académica y sus enclaves, con la idea de analizar las condiciones que afectan nuestra labor académica colectiva como investigadoras, directoras de tesis y profesoras. Siguiendo a Broncano, consideramos que la cultura “no es otra cosa, pues, que el conjunto de esos arreglos causales que crean los espacios y los ámbitos de posibilidad en los que habitan los humanos” (2009: 53). De ahí partimos para reconocer nuestros ámbitos de poder como mujeres en la cultura académica.

¿Dónde está mi colectiva?

Mi colectiva —en potencia— es un grupo de compañeras académicas que hemos compartido más de 20 años como directoras de tesis, investigadoras y profesoras en programas educativos en ambientes virtuales, particularmente en licenciatura y posgrado en gestión de la cultura y en educación. Si bien la voz que articula este discurso es mía, la experiencia en la cual se basa es colectiva, porque fue su compañía, conocimiento, sensibilidad, confianza y escucha la que me permitió analizar nuestra posición como académicas.

Personalmente, experimenté un malestar que recorría mis actividades como académica, y que lograba ver en pequeñas y grandes desilusiones, exceso de trabajo, poco sentido o trascendencia en los resultados, falta de reconocimiento, entre otros. No fui lo suficientemente valiente para detenerme cuando este malestar se manifestó en el cuerpo, el agotamiento era extremo. Para mis colegas no era muy distinto, algunas de ellas acep-

taban su cansancio y creaban una barrera en torno a su espacio personal, un espacio de respiro para continuar. Para otras, el agotamiento las hacía esconderse en pequeñas y múltiples tareas que llenaban su día, las listas infinitas de deberes que nunca terminaban eran la columna vertebral que sostenía la esperanza. Pero algo que nos cruzaba era que cuando nos reuníamos, platicábamos de nuestras penas, desilusiones y logros, lo que surgía era una gran fuerza para planear acciones en colectivo.

Las causas individuales de nuestro agotamiento parecían claras: autoexplotación, altos estándares de calidad, compromiso académico y, claro, dificultades para poner límites. Vislumbrábamos incluso, sin mucha articulación, algunas causas externas que atribuíamos a la desorganización de algunas autoridades, al exceso y duplicidad de solicitudes de múltiples autoridades de distintos niveles de gestión, a la carga administrativa que gradualmente reposa en las académicas y académicos, entre muchas otras. Sin embargo, en nuestro discurso tales causas parecían resolverse con voluntad, la nuestra o la de otros, es decir, la explicación seguía reposando en aspectos individuales.

Aunado a lo anterior, nuestro contexto académico, mediado principalmente por tecnologías digitales,¹ difícilmente propicia espacios de diálogo presenciales con colegas o estudiantes, lo que nos sitúa en un ambiente cotidiano solitario con la aparente creencia en el control personal sobre nuestras tareas y la falta de reconocimiento de nuestras problemáticas comunes.

Enfocando la mirada en nuestra función como directoras de tesis, el cansancio provenía de la repetición de dificultades en estudiantes: a) para encontrar la conexión entre los apartados de la tesis (vistos como una suma de cajones para “llenar”) o desconexión argumentativa; b) dificultad para construir el problema de investigación (discursos usualmente cargados de certezas, juicios y “deber ser”) o desconexión con la realidad; c) dificultad para mostrar la voz de la investigadora (escondida

1 Formamos parte del cuerpo académico de licenciaturas y posgrados en línea, por lo que la base de nuestra comunicación con estudiantes son plataformas digitales, correos, chat, etcétera.

en la autoridad de autores) o desconexión con su autoría. Esta última fue especialmente contrastante en el trabajo con estudiantes interesadas en comprender problemáticas de la gestión de la cultura con perspectiva de género, ¿cómo podían cuestionar el patriarcado e invisibilizar su voz?

De alguna forma se revelaban puntos ciegos en nuestro quehacer en la academia que nos interpelaban desde el cuerpo. En este contexto, leyendo un texto de dos académicas universitarias de Canadá, Maggie Berg y Barbara K. Seebe (2022) sobre la docencia *slow*, descubrí con angustia que ellas experimentaban casi exactamente lo mismo que nosotras.

Resultó sorprendente descubrir los mecanismos de la cultura académica en lo que llaman “universidad corporativa”, en principio, porque siendo estudiosas de la cultura y con una amplia trayectoria en la academia, no discutimos el tema. Enseguida, por descubrir las coincidencias a nivel micro —en nuestras prácticas, gestos, esperanzas y apuestas cotidianas— entre regiones económicamente distantes. Así, nos preguntamos, en la cultura académica ¿cómo se impone el sistema económico a las mujeres? ¿Cómo reproducimos prácticas que nos conducen a la desconexión con el saber, con la realidad y con nuestra voz? Desde la mirada femenina ¿cómo funciona la cultura académica?

Para apuntar la reflexión en este sentido, nuestro objetivo fue identificar rasgos y anclajes de la cultura académica, particularmente aquellos ante los cuales nos enfrentamos como mujeres. Si bien no agotaremos el tema en este capítulo, pretendemos tributar a la construcción de categorías analíticas que estructuren una investigación empírica posterior.

Así, la aproximación metodológica tiene dos momentos. El primero fue la descripción sintética del contexto que enmarcó las inquietudes, vivencias y análisis preliminares sobre la cultura académica desde una mirada femenina y personal. A través del proceso de “desfamiliarización” propuesto por Rosi Braidotti apuntamos a “descodificar la implicación de cada cual, dentro de las relaciones de poder” (2020: 174), lo anterior con la certeza de que nuestras experiencias dan muestra de las prácticas reproductivas de la cultura. En sintonía con Magda Lewis, consideramos que:

[...] las anécdotas son “un prerrequisito fundamental para desarrollar nuevos entendimientos sobre los mecanismos de los discursos y las estructuras políticas más amplias” (12). El propósito del testimonio, entonces, no es el de revelar “características individuales” sino el de “amplificar el contexto político que posibilita estos eventos y [...] asentar el punto de partida desde el cual se puede iniciar una conversación colectiva sobre la vida social, política e intelectual en la academia” (15) (Lewis, 2005, como se citó en Berg & Seeber, 2022: 12).

El segundo momento implicó la búsqueda y análisis documental de producción sobre la cultura académica con perspectiva femenina. La búsqueda se realizó a través de Scopus, Redalyc, ProQuest, Web of Science, JSTOR y Scielo con los siguientes términos: “cultura académica + feminismo”, “cultura académica” y “*academic culture*”, en un rango de los últimos cinco años. Para el primer término no hubo resultados en ninguna base, para el segundo fueron 41 artículos, de los cuales sólo cuatro referían directamente a la cultura académica. Para el tercer término fueron igualmente 41 artículos y sólo uno tenía como foco la cultura académica. Dada la falta de referentes en la producción académica, recurrimos a la revisión teórica que nos diera pautas para el análisis del tema.

Cultura académica y sus enclaves

En la revisión del concepto de la cultura académica en la producción actual no se toca la perspectiva de género. Lo que refieren Pedraja-Rejas *et al.* (2022a) en su revisión de la literatura al respecto es que existen tres grandes vertientes de análisis: la primera se enfoca en las transformaciones del concepto de la educación superior y el surgimiento de un nuevo *ethos* (p. 3); la segunda analiza la reconfiguración de identidades de universitarios, es decir, se centra en las profesiones y disciplinas; y la tercera estudia cómo las ideologías en instituciones de educación superior se transforman bajo las presiones globales (p. 4).

La autora y los autores se enfocan posteriormente en el análisis de la tercera vertiente con la idea de observar las perspectivas que surgen,

las cuales son: el impacto sobre la cultura de los cambios en la economía política de los sistemas de educación superior, los desafíos del intercambio de estudiantes y académicos, los prejuicios en la cultura académica (con base en la diversificación del alumnado), y los procesos de cambio organizacional (Pedraja-Rejas *et al.*, 2022a: 6).

En otro artículo, los mismos autores proponen la distinción de tres planos de formación de la cultura en la educación superior: la cultura de los sistemas de educación superior que “consiste en valores abstractos, generalmente de orden normativo, que describen un modo ampliamente aceptado a nivel nacional, regional o global de comprender los fines de las instituciones de educación superior y del conocimiento que éstas generan y transmiten” (Pedraja-Rejas *et al.*, 2022b: 4); la cultura de las profesiones y disciplinas, y la cultura de la organización de cada institución de educación superior (misión, visión, reglamentos, etcétera).

Sin embargo, como lo mencionamos anteriormente, la noción de cultura está vaciada de referente teórico y disciplinar, y es utilizado como un paraguas genérico para referir a todo aquello que ocurre en la vida social (Benítez-Restrepo, 2020). Esto lo confirman la autora y los autores antes referidos: “La selección de aquellos estudios que incorporan una definición explícita de cultura académica confirma el diagnóstico de un campo de análisis esencialmente ateórico” (Pedraja-Rejas *et al.*, 2022a: 7).

Lo que resulta interesante de su análisis son los consensos sobre cultura académica en la literatura, los cuales son: el carácter normativo de la cultura académica, su efecto habilitante y su carácter sistémico, que opera “como un conjunto de reglas implícitas (y, por lo mismo, ambiguas y sujetas a interpretación) que sirven para que los miembros de la institución puedan hacer sentido tanto en sus propias acciones como en las de los demás” (Pedraja-Rejas *et al.*, 2022a:12 y 13). En este marco nos preguntamos: ¿cuáles son las directrices internacionales que han orientado la ciencia, la investigación y la docencia?

Rosi Braidotti (2020) plantea que existen dos grandes líneas en la ciencia que obedecen a intenciones distintas. La ciencia mayor, que aporta

a las lógicas lineales, extractivistas y acumuladoras del capitalismo, y la ciencia menor, que apunta a perspectivas situadas, éticas, con compromiso social, tendentes a propiciar afirmaciones colectivas, y a la búsqueda de salidas ante las problemáticas locales, regionales e internacionales. Y lo presenta en los siguientes términos, siguiendo a Deleuze y Guattari (1994):

la linealidad es el método dominante de *Cronos* [...] el guardián del tiempo institucional y el defensor de la autoridad del pasado, que se contrapone a *Aion*, el dinámico, insurgente y mucho más cíclico tiempo del devenir. Aplicándolo a las prácticas de producción de conocimiento, *Cronos* apoya a la ciencia “real” o “mayor”: implementada institucionalmente y bien financiada porque es compatible con los imperativos económicos del capitalismo avanzado [...] *Aion*, por otro lado, produce conocimiento “nómada” o “menor”: sin fondos suficientes y marginado, pero éticamente transformador y políticamente empoderador (Braidotti, 2020: 156).

En este marco, a través de su Manifiesto por una ciencia *slow*, Isabelle Stengers plantea cómo la lógica económica enmarca y condiciona el desarrollo de la ciencia, no sólo por el financiamiento de proyectos afines a los intereses del mercado como menciona Braidotti, sino porque las mismas prácticas científicas incorporan mecanismos que permiten reproducir conocimiento a gran velocidad.

Así, la autora introduce la crítica a la rapidez en la producción de conocimiento que conduce, entre otros temas, a la falta de responsabilidad en la generación de conocimiento y a la desconexión con problemáticas y saberes locales. En sus palabras:

La idea de un científico “responsable”, que se ha vuelto capaz de responder acerca de las consecuencias de lo que su ciencia permite encarar, es una mala idea porque lo que debe ser afirmado en primer lugar es la no confiabilidad, fuera del laboratorio, de sus modos de abstracción (Stengers, 2022: 52).

Con la confiabilidad como prioridad, se oscurece tanto la responsabilidad como la apertura al contexto.

La desconexión con el contexto es producto tanto del encierro de las ciencias como del hecho de invalidar otras voces partícipes en los fenómenos o problemas investigados. Ante la crítica a la incapacidad de situarse en un contexto, Stengers sostiene que la ciencia *rápida* prepara profesionales que posiblemente atiendan preocupaciones del entorno; sin embargo, están “privados de todo equipamiento intelectual e imaginativo que les permitiera ‘situarse’ a su respecto en un modo que no fuera el (superficial) del juicio” (2022: 41 y 42). En esta misma línea de pensamiento, en el marco de las transformaciones de la cultura digital, Remedios Zafra aporta otros elementos que tienen que ver con la precariedad laboral y con el chantaje numérico a nuestro quehacer:

No está claro en qué momento cercano la academia sucumbió al mercado y ofreció la cultura en trozos aptos para la circulación rápida y posicionable; exigentes con la forma y el peso —homogeneizados—, pero descuidando —y a veces denostando— riesgo creativo, subjetividad y sentido. Cegada por el espejismo de exactitud y de predictibilidad estadística y matemática, la academia parece haber sucumbido a una inquisitoria racionalidad apoyada en tres pilares: precariedad, burocracia y objetivación numérica (Zafra, 2017: 79).

En este sentido, la desconexión se extiende igualmente a la formación, cargada de burocracia, tareas administrativas delegadas a profesoras y profesores, exigencias internacionales, estandarización, y con valores que obedecen a la misma tendencia de la ciencia mayor: “productividad, eficiencia y competitividad tienen al tiempo como común denominador” (Berg & Seeber, 2022: 23); desconexión ante nuestras urgencias sociales, culturales, naturales y personales, agregaría. En este sentido, Florentina Preciado-Cortés apunta cómo han influido las políticas educativas internacionales en las universidades, que ahora:

[...] se conceptualizan como empresas, por lo que se fortalece el fenómeno de sobre burocratización de la vida académica universitaria, se reduce la libertad para la toma de decisiones y se recrudece la desconfianza [...] La homogeneización de prácticas estandariza comportamientos aniquilando el sello personal y creativo del *ethos* académico (2021: 189).

En este orden de ideas, ¿cómo afrontar esta inquisitoria racionalidad? ¿Cómo escapar a la aplastante objetividad numérica que se impone? ¿Cómo impulsar posturas críticas ante un sistema que impone tiempos, números y códigos que nos conducen al sinsentido?

***Ethos* académico**

Un concepto que nos parece conectado con la cultura académica es el de *ethos*, ahora veremos por qué. Para Max Weber (1992) *ethos* significaba el espíritu que incide en las prácticas, los valores detrás de nuestras acciones. Ana Soledad Montero (2012) agrega que no sólo son los valores, que también incluye factores sentimentales, preferencias, aspiraciones, creencias, entre otros aspectos. Con una impronta subjetiva y ética, el *ethos* se relaciona con un marco de referencia para la acción, una estructura con significado que permite dotar de sentido a la vida.

Así, se le suele asociar al comportamiento de una persona, grupo o comunidad de referencia que comparten posturas éticas y políticas, no necesariamente explícitas para ellas o ellos. Se habla entonces del *ethos* docente, del abogado, del profesional, de la universidad, etc. Sin embargo, pareciera que los marcos de sentido surgieran al margen de las condiciones, contextos y estructuras sociales; esto definitivamente no es así, los comportamientos surgen en relación con otros y en un contexto determinado.

Retomando lo anterior, a nivel institucional tenemos entonces un entorno cargado de exigencias administrativas, evaluaciones, regulaciones y condicionamientos de logros mínimos para acceder, por ejemplo, a estímulos que complementan el salario. A nivel nacional, si aspiras a ser investigadora, además de generar conocimiento pertinente socialmente,

debes formar investigadores, difundir el conocimiento, concursar por financiamiento y medir tu impacto social. Ante la exigencia nacional e institucional de contar con un perfil docente adecuado, Florentina Preciado-Cortés nos plantea además que

[...] no es que fuera malo tener niveles altos de formación y productividad académica, pero la manera de lograrlo sí tuvo un impacto considerable, ya que se pasó por alto que todo proceso demanda ciertas condiciones y tiempo; llegar a la maduración académica requiere dedicación, interés y tiempo (2021: 179).

El *ethos* académico se enmarca entonces en esta serie de reglas implícitas, de apuestas institucionales, de condicionamientos que determinan las prácticas de académicas y académicos. Desde el plano de la gestión institucional, Manuel Moreno Castañeda (2022) plantea que existen tres tendencias en los sistemas educativos: “la homogeneización extrema, el colonialismo académico y la fragmentación de los procesos educativos” (p. 9). Critica así la homogeneización que obstaculiza las relaciones con la diversidad (disciplinar, generacional, mediacional, etc.) y el seguimiento ciego a imposiciones internacionales descontextualizadas de las urgencias locales o nacionales. En sus palabras:

[...] políticas coloniales distraen a los sistemas educativos de las sociedades colonizadas de enfocarse en la persecución de fines más dignos, acordes con las necesidades y proyectos educativos que sean significativos, que tengan sentido para la gente a la que deben servir. Es necesario, pues, que superen el colonialismo a que están sometidas y respondan más a las esperanzas de las personas que a las presiones de los organismos económicos transnacionales y su afán globalizador (Moreno, 2022: 36).

En la actualidad, los discursos de competencias entre universidades y criterios de premiación tienden a complacer a un mercado extractor que genera desigualdad y pobreza. Pero como lo vimos en la primera parte de este capítulo, si bien la cultura académica tiene un componente

normativo y sistémico, también tiene un efecto habilitante que podemos situar en el *ethos*.

Nuestras apuestas como académicas en la generación de conocimiento, en la formación de seres humanos, en acompañarles por la vereda del mercado o del cuestionamiento de realidades complejas y desiguales, en resumen, nuestras posturas éticas y políticas impactan en la construcción de los criterios de los estudiantes o dirigidas sobre cómo posicionarse en el mundo, no sólo en el mundo profesional. En este sentido, y retomando lo dicho al inicio, el *ethos* académico existe como estructura de sentido de nuestra labor, pero no es en ningún caso individual, ni siquiera ideal, está impregnado en nuestro quehacer cotidiano, en las aulas, las plataformas digitales y en los modos en los que decidimos habitar este mundo.

El compromiso estaría entonces en comprender, como universidades, como comunidades, como colectivos, qué *ethos* promovemos o condicionamos, desde las prácticas y las acciones concretas, clarificando ética y políticamente nuestras posiciones.

Resistencias ¿sin género?

Hasta ahora nos hemos acercado a los anclajes de la cultura académica, a las tendencias económico-políticas, a los valores que se promueven basados en la acumulación, la homogeneización, la aceleración. Pero también analizamos desde el *ethos* académico el terreno para comprender y construir en colectivo un marco de sentido de nuestra labor.

Ahora el cuestionamiento que nos apremia es: ¿y cómo resistir a las directrices internacionales e institucionales que nos condicionan? Recuerdan el cansancio que mencioné al inicio, bueno, ¿cómo resistir desde el bienestar? La cosa no es sencilla. Para Rosi Braidotti: “El agotamiento puede transformarse en un acto de afirmación si las condiciones para esta regeneración son compartidas por un número suficiente de personas [...] que la abrazan como una apertura hacia nuevas posibilidades virtuales y no como una caída al vacío” (2020: 31). Es un hecho que como colectiva académica femenina —en potencia— compartimos el agotamiento, pero

también la esperanza y el compromiso palpable en las acciones cotidianas con aquellos que acompañamos, pero ¿cómo volver esa esperanza o compromiso colectivo?

Cuando Braidotti postula el conocimiento posthumano y luego el feminismo posthumano, lo que presenta a grandes rasgos son las condiciones actuales que nos obligan, según la autora, a replantear los modos en que nos acercamos a los fenómenos, las maneras de atender problemáticas globales ineludibles, y de cuestionar la centralidad del ser humano en la comprensión del mundo. Para Braidotti, en tanto que estas condiciones las enfrentamos como humanidad, el conocimiento posthumano “trae aparejado una subjetividad comunitaria y distribuida, respaldada por el deseo común de llegar a la comprensión apropiada de las condiciones que limitan nuestra libertad” (2020: 164), o nuestra supervivencia. Ahí es donde se anclan las esperanzas, en la existencia de una comunidad situada y en vislumbrar un devenir impregnado de posibilidades. Remedios Zafra lo presenta a su manera:

Y no ayuda que la educación y las instituciones públicas no estén sabiendo posicionar su valor y su sentido, enredadas en dominios del pasado, neutralizadas por procesos burocráticos de permanente posicionamiento y autoevaluación, y que sobrevivan apocándose sin resistencia, obedeciendo a las lógicas de mercado, dentro ya de su boca. Y me digo: no cabe la inacción, cabe probar nuevos caminos. Pongamos: mutar desde dentro, infiltrar la alteridad y profundizar frente a la opresión simbólica de un mundo veloz y excedentario. O quizá (es una tentativa) transformar políticamente los marcos de fantasía (ficción) o, de nuevo, otro y más renovado intento de recuperar los vínculos de solidaridad entre iguales (revolución) (2017: 228).

Así, por un lado nos interpela la necesidad de creación de espacios de reconocimiento, de asociación, de disfrute. Esto último lo agrego porque me parece un aspecto central y perdido en nuestras prácticas cotidianas, la parte lúdica de nuestra labor como académicas tiene tintes de revolución por ir

en contra de la velocidad, del productivismo. Por otro lado, la renovación de nuestros marcos de fantasía (*ethos* académico) que por el momento se limitan al cumplimiento de todas nuestras obligaciones individuales.

El tercer aspecto, propuesto por Stengers (2022), Berg y Seeber (2022), es la lentitud en nuestras prácticas, recuperar el sentido implica dar el tiempo a la reflexión, al diálogo, que no son considerados, valorados o premiados desde la institución, pero que constituyen la condición mínima para resistir. Así, coincidimos en que “el movimiento *Slow* tiene ‘potencial’ no sólo para ‘revitalizar la vida cotidiana’ (119), sino también para repolitizarla” (Parkins, 2006, como se citó en Berg & Seeber, 2022: 27).

Sin embargo, nos queda un pendiente: ¿podemos decir que existe un *ethos* sin género? ¿La cultura académica funciona igual para hombres que para mujeres? Ya Preciado-Cortés plantea la importancia de la perspectiva de género en el estudio de la cultura académica, “para visibilizar el impacto de estas políticas en las mujeres que desean hacer una carrera académica, y que, a pesar del discurso, siguen enfrentando la disyuntiva entre una vida académica o personal” (2021: 190). Y más allá de esta disyuntiva, ¿contamos con las condiciones para llevar a cabo el trabajo académico de forma crítica y consciente?

Elaborar una respuesta requiere sin duda trabajo colectivo, porque revitalizar y repolitizar nuestra vida cotidiana —y laboral— pasa necesariamente por el reconocimiento de nuestro sentir, de nuestro cuerpo, de nuestros afectos, de nuestras luchas, pero también de las condiciones comunes que nos circundan (Zafra, 2011; Biglia, 2012; Muñoz-García, 2020; Osio, 2010). No obstante, como sostiene Rita Segato, el horizonte es promisorio:

Una politicidad en clave femenina es —no por esencia sino por experiencia histórica acumulada—, en primer lugar, una política del arraigo espacial y comunitario; no es utópica sino tópica; pragmática y orientada por las contingencias y no principista en su moralidad; próxima y no burocrática; investida en el proceso más que en el producto; y sobre todo solucionadora de problemas y preservadora de la vida en lo cotidiano (2018: 15 y 16).

A modo de cierre e inicio

Uno puede librarse del fascista que lleva dentro reconociendo el apego que tiene a las formaciones de identidades y a las estructuras de poder dominantes.

Rosi Braidotti, 2020: 223.

Nuestra pretensión fue identificar los anclajes de la cultura académica que afectan principalmente a las mujeres. Si bien la literatura es todavía escasa sobre cultura académica, lo es más con perspectiva de género. Sin embargo, las distintas aproximaciones teóricas nos permiten situar algunos puntos para comprender cómo es posible observar la cultura académica desde una mirada femenina.

Siguiendo la propuesta de Preciado-Cortés, la cultura académica es “un proceso dialéctico entre sujetos que reciben retroalimentación en la *praxis* e involucra formas de interacción, valores, reglas y patrones de conducta ligados a sentimientos y emociones [...] misma que da sentido al actuar cotidiano” (2021: 175). El elemento perdido acá es que también supone un conjunto de imposiciones internacionales, del mercado, políticas y lógicas que condicionan nuestro actuar, es decir, la cultura académica no depende exclusivamente de la interacción entre sujetos sino también de un contexto determinado, de ahí el carácter normativo y sistémico planteado por Pedraja-Rejas *et al.* (2022a). Además, es preciso hacer notar el carácter colectivo que sustenta la cultura académica, igual que el *ethos* académico, que para nosotros está conectado —o podría— con el efecto habilitante mencionado por los autores.

Así, para el estudio de las culturas académicas, nos parece necesario considerar: a) los posicionamientos políticos implicados; b) el *ethos* académico o marcos de ficción que dan sentido al quehacer; c) los mecanismos de asociación o colegio efectivos; d) los mecanismos de regulación institucional, y todo lo anterior con perspectiva de género. Con esto no se agota el tema, pero puede contribuir en un principio a complejizar la noción de cultura académica que tradicionalmente es estudiada desde

la gestión institucional, la profesión o la organización; edificaciones ornamentales que olvidan el sustrato vivo de la cultura (Maffesoli, 1993).

Volviendo los ojos a nuestro presente, la cultura académica institucional que habitamos tiende a la aceleración, la productividad, la eficiencia —apuestas con *Cronos* como centro de gravedad—, pero también la burocratización, la homogeneización, la globalización sin contexto, la pureza numérica, la objetividad y la neutralidad; todas estas narrativas que nos han perjudicado en la academia, no sólo desde las cegueras epistémicas y metodológicas que suponen, sino por la despolitización que promueven. Como planteamos en el apartado anterior, las resistencias están por observarse y construirse, en las colectivas, en la localización de nuestro saber, desde lo relacional y encarnado (Braidotti, 2020).

Sin duda quedan abiertas muchas vetas por explorar para profundizar en la cultura académica desde y para las mujeres. Una de nuestro interés es la transformación de la cultura académica por la digitalización, las implicaciones para las mujeres de todo el trabajo invisible y sin límites temporales que promueve, la reconfiguración de las relaciones entre nosotras (Winacur, 2010; Susca, 2021), entre la despolitización y la repolitización.

Referencias bibliográficas

- Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.caea>
- Berg, M., y Seeber, B. K. (2022). *La docente Slow. Contra la cultura de la velocidad en la academia*. Universidad Veracruzana.
- Biglia, B., & Jiménez, E. (2012). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: Un estudio de caso. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12(3), 71-93.
- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Barcelona: Gedisa.

- . (2022). *Feminismo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Broncano, F. (2009). *La melancolía del ciborg*. Barcelona: Pensamiento Herder.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* Nueva York: Columbia University Press.
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martinell, A. (2000). *La gestión cultural: Singularidad profesional y perspectivas de futuro*. Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación. Recuperado de [La_gestion_cultural_singularidad_profesional_y_perspectivas_de_futuro.pdf](#)
- Montero, A. S. (2012). Los usos del ethos: Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor*, 2(2), 223-242.
- Moreno, M. (2022). *Por una pedagogía regenerativa y significativa*. Edición de autor.
- Muñoz-García, A. L. (2020). Reflexiones feministas para otra investigación posible. *Cuadernos de Teoría Social*, 6(12), 14-40. <https://doi.org/10.32995/0719-64232020v6n12-106>
- Osio Havriluk, L., & Delgado de Smith, Y. (2010). Mujer, cyberfeminismo y teletrabajo. *Compendium*, 13(24), 61-78.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., y Labraña, J. (2022a). What do we know about academic culture? A review of the concept in the field of higher education studies. *Educacao e Pesquisa*, 48, 1-22. doi: 10.1590/S1678-4634202248240831port
- . (2022b). The impact of academic culture on undergraduate and post-graduate training: A conceptual model proposal. *Revista Brasileira de Educacao*, 27, 1-19. doi: 10.1590/S1413-24782022270060
- Preciado-Cortés, F. (2021). Establishing and re-establishing an academic culture in a Mexican university. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 171-194. doi: 10.17227/rce.num81-10393
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Stengers, I. (2022). *Manifiesto por una ciencia slow*. España: Ned Ediciones.
- Susca, V. (2021). *Afinidades conectivas. Sociología de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

- Weber, M. (1992). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Winocur, R. (2010). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI Editores.
- Zafra, R. (2011). Un cuarto propio conectado. Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. *Asparkía*, 22, 115-129.
- . (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

Crítica a la noción de patrimonio desde las prácticas feministas

Luisa Velázquez Herrera

La cultura de las mujeres ha sido invisibilizada por la cultura patriarcal, relegándola a los roles de la maternidad impuesta y distorsionando así su legado simbólico. En consecuencia, los discursos alrededor del patrimonio cultural, la mayoría de las veces suelen reforzar las ideas patriarcales de la cultura dominante; sin embargo, las metodologías participativas emanadas de los movimientos sociales, en este caso principalmente feministas, han logrado visibilizar y valorar el legado de las mujeres, promoviendo en ese camino la construcción de un patrimonio crítico que desafía las narrativas tradicionales a tal grado de poner en duda la pertinencia de la misma noción de patrimonio, ya que ésta exhibe su raíz *pater* (padre) en sus discursos y prácticas, lo que deja a este concepto reducido a la historia y bienes de los *padres*, a pesar de sus aspiraciones de humanismo.

El concepto de un patrimonio crítico feminista (Jiménez-Esquinas, 2019) busca recuperar y visibilizar las memorias ancestrales de las mujeres, especialmente aquellas que han sido silenciadas o distorsionadas por la cultura patriarcal. Por otro lado, el concepto de memoria

ginocéntrica (Daly, 2024) y de orden simbólico de la diosa, que se propone en este capítulo, buscan nombrar la cultura de las mujeres que trasciende los roles tradicionales en los que las han explicado los hombres. Es entre estos tres conceptos que se entretajan las pistas para hablar de una memoria propia de las mujeres, un patrimonio crítico o un matrimonio (Monjaret, 2017).

Un ejemplo en México se sitúa en el sitio arqueológico Xochitécatl, debido a que las mujeres oriundas del lugar, así como feministas de estados aledaños, han decidido crear contenido a través de la literatura, y otras estrategias, con el fin de preservar su memoria ginocéntrica, resaltando la importancia de reconocer y preservar su historia y la historia de sus ancestras, más allá de los roles tradicionales y de la simbología patriarcal, acercándonos de esta forma al des-olvido o a andar por fuera del *patri*-monio.

La cultura desde las mujeres

La historia de las mujeres en los distintos territorios ha sido menoscabada en nombre de la historia de la humanidad, concepto con el que se alude generalmente a la historia de los varones. En los años setenta, las mujeres feministas pusieron nombre a la lógica masculina con que ha sido construida y explicada la sociedad: patriarcado; con dicho término conceptualizaron la dominación, opresión y explotación de los hombres sobre las mujeres, poniendo énfasis en la dominación del cuerpo sexuado de las mujeres, el cuerpo nacido con vulva.

Para la teoría feminista de aquella época, hubo una forma de organización social previa al patriarcado donde las mujeres fueron el centro de la vida, a esta organización la socióloga Susan Cavin (2018) la llamó ginosociedad, algunas otras corrientes le llamaron matriarcado (Goettner-Abendroth, 2017), un periodo que comenzó a estudiar la arqueóloga Marija Gimbutas (1985) en los yacimientos del neolítico superior europeo a finales de los años cincuenta del siglo xx, arrojando así la posibilidad de contrastar una historia propia de las mujeres frente al despojo patriarcal posterior.

Para Mary Daly (2023), filósofa lesbiana radical, los símbolos de las mujeres están ocultos en la cultura patriarcal, por lo que la tarea de las mujeres es desentrañarlos. Daly, al igual que los sociólogos de lo imaginario, Gilbert Durand (1968) y Gaston Bachelard (1942), concluyó que la vía para estudiar la cultura de las mujeres es a través de los símbolos, específicamente por medio de los mitos, debido al poder mítico robado:

Para invertir las inversiones por completo debemos lidiar con el hecho de que los mitos patriarcales son algo parecido a unos lentes de distorsión a través de los que podemos ver dentro del fondo. Pero es necesario descifrar sus códigos para usarlos como visores; o sea, debemos ver su mentira para poder ver su verdad. Podemos percibir correctamente los mitos patriarcales como inversiones y como pálidos derivados de mitos más antiguos, más traslúcidos, de civilizaciones ginocéntricas. (Daly, 2023: 106).

Siguiendo a esta autora, la interpretación feminista del patrimonio por parte de las mujeres no constituye una nueva narrativa o la creación de nuevos símbolos e imágenes, tampoco prácticas, sino la vuelta sobre una historia soterrada por debajo de la narrativa patriarcal, a la cual se le ha robado poder mítico, es decir, orden simbólico. Cabe decir que esta resignificación es considerada “profana” por parte de los dueños de los mitos, por lo que Daly invitó a la profanidad a todas las mujeres (Daly, 2023: 108), es decir, a crear contenido simbólico.

Las mitólogas Anne Baring y Jules Cashford (1991) definieron como “mito de la diosa” a la transmisión continuada de imágenes alusivas a mujeres en Europa —desde Francia hasta Rusia—, provenientes del tiempo prehistórico en donde las mujeres fueron el centro de la civilización; para ellas, la extinción de estas imágenes se puede rastrear en la mitología babilónica (2000 a. C), época cuando la diosa fue caracterizada como fuerza caótica que debía someterse por el dios masculino.

Anne y Jules aclaran que aun ante esta innegable metodología masculina de degradado de la diosa, los hombres no pudieron acabar con ella;

no obstante, dado que contradecía la ideología patriarcal, su permanencia se volvió implícita e indirecta; en palabras de Durand (1968), se trataría de la conformación de la conciencia indirecta:

Tal y como pretendemos demostrar, el mito de la diosa continuó influyendo en todos estos casos en la visión del mundo prevaleciente de la época. Sin embargo, al ser contrario a la doctrina formal, su acción debía ser necesariamente implícita e indirecta, como la de cualquier actitud que no llega a ser plenamente consciente. Esto implica que su presencia, no reconocida pero persistente, a menudo fue distorsionada hasta las expresiones más sublimes del prevaleciente mito del dios (Barring y Cashford, 1991: 13).

También desde los aportes de la filósofa Luisa Muraro (1994), el orden simbólico de las mujeres es anterior al orden patriarcal, destruido por medio de un matricidio, como retoma de la filósofa Luce Irigaray (1994), pero expresado en la actualidad aún en la lengua materna y en la relación madre e hija, de una manera muchas veces obvia, pero denostada, que se vuelve un papel de la mujer feminista, instaba Muraro recuperar la autoridad materna, es decir, reconocer que una ha nacido de su madre, para de alguna manera restaurar el orden simbólico de la madre, o lo que sería casi su equivalente desde los aportes de las mitólogas: volver en la recuperación de la diosa.

Autoras como Gimbutas (1985), Daly (2023, 2024), Barring y Cashford (1991), Goettner-Abendroth (2017), entre otras, son explícitas en enfocarse en la mitología de la diosa, por lo que sus propuestas hacen alusión a una cultura de las mujeres, o como propongo llamar: al orden simbólico de la diosa, haciendo referencia al conjunto de símbolos sostenidos en la mitología de las mujeres, que prevalecen en la actualidad aun contra todo lo dispuesto por la cultura masculina hegemónica.

Daly fue muy precisa en este sentido, ya que la elección del término diosa persiguió salir de los arquetipos de la madre que hicieron algunos psicoanalistas, e invitó a las mujeres a no quedarse en la interpretación madre-céntrica de nuestra historia:

“Claramente, la Gran Madre subordinada no es lo mismo que la Diosa partenogenética original, ni la efectividad de los símbolos originales de la Diosa puede tildarse simplemente de ‘arquetípica’” (Daly, 1984: 156).

Basándome en Daly, defino como orden simbólico de la diosa al entramado de símbolos provenientes de la historia de las mujeres que las relatan por fuera de los arquetipos masculinos, incluso por fuera del arquetipo de la madre (matriarcados, matrísticas, etc.), volviendo de esta manera a la diosa que se pare a sí misma, la diosa partenogenética de Mary Daly, quien no es la mitad de ninguna especie ni de ningún hombre y cuyo orden simbólico se cuece aparte del orden simbólico masculino.

Las imágenes, la intuición, la fantasía y lo imaginario, derivados de la diosa, sufrieron una embestida patriarcal y sobrevino una versión de rituales y mitos deformados por el orden masculino, a los cuales se les pretendió revestir de neutralidad, pero éstos ya provenían de la lógica masculina, resultado de la práctica de remitificación a través del asesinato de la diosa (Daly, 1978). Por esto, cuando los sociólogos de lo imaginario, como Durand (1968) y Bachelard (1942), han pretendido buscar las imágenes, llegan a las imágenes fundantes del patriarcado, por ejemplo, los arquetipos de la madre, pero no a un más allá, ni un más atrás, aunque parezcan conocer de alguna manera la ruta trazada por la ancestralidad espiritual de las mujeres.

Patrimonio cultural

Cada pueblo tiene la libertad cultural para conservar y preservar su herencia; en sociedades altamente jerarquizadas como las contemporáneas, el patrimonio cultural suele corresponder al legado de los pueblos vencedores, imperialistas o colonizadores. En este aspecto, la Asociación de Estudios Críticos del Patrimonio (ACHS), en su manifiesto de 2012 analizó el patrimonio como un “acto político” que ha servido para sostener: “Nacionalismo, imperialismo, colonialismo, elitismo cultural, triunfalismo occidental, exclusión social basada en clase y etnicidad y la fetichización del conocimiento experto [...]” (Critical Heritage Studies, citado en

Jiménez-Esquinas, 2017a: 56). Dicha crítica ha venido desde muchas direcciones para señalar la priorización de ciertos objetos patrimoniales que son usados para fortalecer discursos mercantiles, estatistas o de los regímenes en turno.

La antropóloga Guadalupe Jiménez-Esquinas (2017b) señala que: “el patrimonio no es un elemento neutral, sino que, como fiel reflejo de la sociedad en la que se inserta, constituye una herramienta al servicio del patriarcado” (p. 19), esto es, las narrativas que se elaboran alrededor del patrimonio conservan la ideología de la dominación masculina, o como explicaban las feministas de la diferencia, dan cuenta del orden simbólico masculino. Ante tal fenómeno, Jiménez-Esquinas propuso elaborar una crítica patrimonial feminista que dé paso a la creación de un patrimonio crítico feminista, es decir, un patrimonio que resguarde de manera crítica el legado de las mujeres, pero ¿cómo se construye esto desde una mirada ginocéntrica?

Concha Martínez (2009), al preguntarse si los procesos de patrimonialización tienen sexo, responde que la capacidad de adjudicar valor a los bienes ha sido impedida para las mujeres porque estuvimos invisibilizadas del espacio público, acorraladas por el mandato de la maternidad, lo cual ha sido una desventaja, según detalla la teoría feminista, pero también una oportunidad que se ha revelado a través del tiempo.

Desde este aporte, la autora explica que con los ecos en el agua que dejó el movimiento feminista de los años setenta, la herencia de las mujeres comenzó a valorarse desde otro lugar, pero también lo hicieron las metodologías participativas de los movimientos sociales de aquella época. Por ejemplo, los y las autoras desde el enfoque de patrimonio crítico propusieron construir metodologías no jerarquizadas cuyo accionar permitiera la participación directa de la sociedad y de todos los actores y actrices involucradas, en procesos democratizados, y cuando eso ocurrió, el legado de las mujeres comenzó a ser visibilizado.

El antropólogo Llorenç Prats refirió al respecto: “no se necesita más que la voluntad del vecindario y el apoyo de un técnico o una técnica en gestión patrimonial para convertir aquello que se decida patrimonializar

en un instrumento de encuentro” (Prats, citado en Pastor y Díaz-Adreu, 2021: 2).

En esta secuencia de ideas, Martínez (2009) identificó que en los museos etnológicos del Pirineo aragonés, también conocidos como museos comunitarios, resultado de metodologías participativas, la población atesoró los recuerdos de su infancia en objetos tales como ollas, vasijas, trastes, en el hollín de las campanas de las cocinas, por la única razón de estar relacionados directamente con la presencia materna en la vida cotidiana:

Se nos ofrece una buena oportunidad para desarrollar un proyecto de forma coherente, que recoja las nuevas perspectivas que se han incorporado al mundo científico en los últimos años, que se atreva a sostener que la herencia de las madres reúne sobrada dignidad para ser calificado de patrimonio cultural (Martínez Latre, 2009: 150).

Concha Martínez (2009) encuentra que los procesos de participación comunitaria han acarreado a musealizar la vida cotidiana, la cual significó valorizar el legado de las mujeres, pero no sólo porque las mujeres hayamos estado suspendidas en los hogares, sino porque ha habido un empuje del movimiento de mujeres hacia el espacio de lo público, lo cual ha ocasionado que el espacio de lo privado sea poco a poco reconocido como parte fundamental del legado de las poblaciones, es decir, se ha ido develando un orden simbólico de las mujeres.

Este apunte resulta interesante porque la autora estaría implicando que los procesos de patrimonialización comunitarios están regresando al centro a las mujeres, es decir, que cuando no son las instituciones quienes están a cargo de reconocer el legado de los pueblos, los pueblos eligen recordar a las mujeres, aun cuando no sea su propósito explícito hacerlo, lo que significaría que lo popular o subalterno en esos museos etnológicos del Pirineo aragonés, y probablemente en otras muchas geografías, podría estar principalmente impregnado por el legado de las mujeres; sin embargo, esto puede conllevar también el riesgo de conservar el legado desde una mirada masculina en donde las mujeres siguen siendo las madres de la

humanidad, y no tanto las sujetas pensantes y actuantes (Pisano, 1998) del orden simbólico de la diosa.

En este sentido, Alicia Torija López e Isabel Baquedano Beltrán (2019) afirman que narrar la memoria de las mujeres implica procesos de búsqueda de justicia porque se hace visible lo que estaba oculto, aunque estuviera frente a los ojos de todo el mundo:

Recuperar la memoria de las mujeres nos permite conocer una historia de desigualdad, de imposición de cánones patriarcales y de roles de género que, perpetuados durante siglos, nos llevan a un presente en el que aún permanecen sedimentos de discriminación que en ocasiones se manifiestan en la violencia contra las mujeres (Torija López y Baquedano Beltrán, 2019: 9).

Por ejemplo, cuando los museos etnológicos retratan escenas de la vida cotidiana a través de las cocinas tradicionales, narran el legado de las mujeres, pero también los roles impuestos que conllevaron violencia estructural y normalizada en la vida de todas aquellas para las que la maternidad no fue una posibilidad de elección sino un deber para generaciones enteras de mujeres.

Por otro lado, Lidia Montesinos (2019) reseña que el patrimonio cultural replica y reproduce las ideologías de género presentes en otras esferas de la vida cotidiana, siendo dos ámbitos en los que las mujeres no aparecen; por un lado, en los rituales festivos son únicamente quienes gestaron a los hombres “que forjan patrimonio” (Lowenthal, 1998, citado en UNESCO, 2014: 34), y por otro, están excluidas en la toma de decisiones en la gestión del patrimonio (Reading, 2015, citado en Montesinos, 2019: 18). De acuerdo con el informe de Montesinos, siguiendo los aportes de los estudios feministas y de género en el Estado español, los procesos de patrimonialización promueven la desigualdad:

Las mujeres a menudo siguen estando infrarrepresentadas, cuando no ausentes, en los distintos ámbitos del patrimonio: en su participación

en la producción y gestión del patrimonio, en las formas de consumo diferencial, y también en los ámbitos de toma de decisiones para el desarrollo y promoción de políticas y patrimonio con perspectiva de género a nivel local, nacional e internacional. Esta exclusión de las mujeres en los procesos de patrimonialización contribuye a reforzar las desigualdades de género (Montesinos, 2019: 45).

Cecilia Lagunas, Mariano Ramos y Damián Cipolla (2017), siguiendo los aportes de Néstor García Canclini, concluyen que la producción cultural de las mujeres se sitúa en la esfera de las “desigualdades y del patrimonio no legitimado” (p. 238). Por su parte, Beatriz Barra (2021) apunta que las corrientes feministas han hecho una labor innegable en la búsqueda y construcción de una sociedad justa con las mujeres, ya que han logrado visibilizar el sesgo androcéntrico en la conservación del patrimonio.

Para Guadalupe Jiménez-Esquinas, la crítica patrimonial feminista es una herramienta que en principio puede hacer frente a esto, pues sirve para analizar los procesos de patrimonialización, propone entender que las mujeres interesadas en el patrimonio son conocedoras de los elementos más importantes de su comunidad, y, por tanto, tienen un repertorio amplio de los elementos que les gustaría conservar:

[...] las relaciones con el patrimonio son relaciones situadas, encarnadas, generizadas, enclasadadas, etnizadas, politizadas y, por lo tanto, no universales. Los distintos sujetos con sus distintas memorias, biografías, experiencias, corporalidades, posiciones socioeconómicas y políticas, pueden alinearse con el discurso propuesto o bien reconstruirlo, contestarlo, complejizarlo, desoírlo (Jiménez-Esquinas, 2017a: 73).

Al paso de los años la autora añadió que no es sólo necesario hacer crítica patrimonial sino hacer patrimonio crítico, así que siguiendo las aportaciones del museo crítico de Murawska-Muthesius y Piotrowski (2016), declaró:

Desde mi punto de vista, aquí se está proponiendo un nuevo giro, ya que no sólo se trata de criticar los museos o el patrimonio analizando esas estructuras de poder ocultas, sino proponer museos o patrimonios radicalmente críticos que hagan uso práctico de la responsabilidad, autoridad y poder que tenemos para influir en la sociedad (Jiménez Esquinas, 2019: 287).

En otras palabras, un patrimonio crítico tiene como característica principal que contribuye a los debates fundamentales del contexto contemporáneo, es provocador de cambios, se opone a los estudios exclusivamente celebratorios, homogeneizadores y entra directamente en controversias, en las ausencias, en los conflictos con el objetivo de reparar las desigualdades sociales (Jiménez Esquinas, 2019: 288). Por tanto, abordar los procesos a través de los cuales las mujeres dan continuidad al orden simbólico de la diosa, implicaría la conformación de un patrimonio crítico feminista.

Anne Monjaret (2017), a través de un análisis de las estatuas parisinas dedicadas a las mujeres de clases trabajadoras, evidenció el proceso de despojo patrimonial, resultado de la dominación masculina y burguesa: “Lo parisino parece jugar contra lo femenino, al igual que lo burgués contra el trabajador, el eruditismo contra lo popular” (p. 66); para esta autora, es importante pensar en un matri-monio (*matri-moine*), término con el que hace una crítica al vocablo *pater* de patrimonio (*héritage du père*), para pasar a hablar de una herencia de las madres (*héritage des «mères»*).

Por otro lado, Mary Daly (2024) optó por hablar de “memoria ginocéntrica” para aludir a todo el contenido simbólico soterrado por el patriarcado que persiste en la actualidad a través de la arquimagen, es decir, las imágenes ya distorsionadas por el patriarcado, pero que siguen conteniendo memorias de un pasado ginocéntrico; por ejemplo, las vírgenes religiosas, y, sobre todo, en la expresión comunicativa entre mujeres, en su ser siendo individual y colectivo.

Quizá la propuesta de un patrimonio crítico desde las mujeres, haciendo segunda a la provocación de Jiménez Esquinas (2019), pero también a los hallazgos de Concha Martínez Latre (2009), tenga que ver con

rastrear el legado de las mujeres o la “herencia de las madres”, de las que habla Anne Monjaret (2017) a través del término “*matri-monio*”, pero no porque las mujeres sean madres de los hombres o de la humanidad, sino porque son sujetas con historia propia, más allá de los procesos de maternidad, es decir, son también las sujetas que regeneran la vida a modo de las diosas antiguas narradas en las espiritualidades ancestrales, las diosas partenogenéticas de Mary Daly (2024); entonces la construcción de un patrimonio crítico feminista tendría que superar la simbolización de las mujeres como madres y trascender a las diosas de la mitología de las mujeres para que fuera realmente crítico a lo que antes se plasmó de las mujeres desde el orden simbólico masculino, sin que esto menoscabara reconocer la propia capacidad paridora de las mujeres o alejarse del cuerpo mismo con presunta capacidad de parir (Vergara Sánchez, 2014).

A este trabajo de recuperación patrimonial, Daly le llamó la búsqueda de la memoria ancestral profunda:

[...] la memoria meramente de un símbolo, en cuyo contexto una mujer olvida el profundo bagaje mítico, recordando sólo el residuo, por ejemplo, la Virgen María o la Atenea dos veces nacida, es falsa porque es parcial. Además, está separada de sus raíces y es el reflejo que se confunde con el original. Éste es el tipo de memoria enmascarada/enmascaradora que sella la Memoria ancestral profunda (Daly, 1984: 247).

Para poder llegar a esos recuerdos, las mujeres han encontrado dispositivos a modo de “volcanes” que sirven de respiraderos (Daly, 1984: 247), alejándose así de la historia patriarcal; esos volcanes aparecen por ejemplo a través de los procesos de escritura de las mujeres, es decir, la interpretación patrimonial de las mujeres se encuentra narrada en la oralidad y en la escritura, lo que quiero decir es que aquel patrimonio crítico que Guadalupe Jiménez-Esquinas (2019) busca, está ya conformado en la literatura popular de las mujeres, entre otras expresiones.

En México, específicamente en el municipio de Nativitas, en Tlaxcala, existe un sitio arqueológico llamado Xochitécatl, el lugar del linaje de las

flores, recinto que ha sido definido por la historiadora Evelyn Huitrón (2018) como una huella ginocéntrica; en otras palabras, la evidencia del orden simbólico de la diosa, como he propuesto llamar a la cultura de las mujeres de origen ginocéntrico. Mujeres feministas de entre 20 y 40 años, convocadas por la organización feminista Ímpetu Centro de Estudios, han escrito cuentos sobre el lugar, exponiendo así la memoria ginocéntrica que teorizó Daly, o el patrimonio crítico feminista que propone Jiménez-Esquinas; por tanto, me permito cerrar este texto con unos fragmentos de cuento sobre Xochitécatl, para declarar que los estudios críticos del patrimonio no lo serán en tanto no contemplen las miradas ginocéntricas de las mujeres. Cabe decir que ninguno de los cuentos recibió una pauta para ser escritos; fueron, en cambio, producto de metodologías participativas entre mujeres, por lo que son resultado del orden simbólico de la diosa que persiste en la actualidad a manera de reminiscencias. El libro consta de 13 cuentos y fue publicado en el año 2022.

Fer, mujer de 26 años, es autora del texto “El inicio”, en el libro *Serpentina* (2022); en este texto la autora relata un mito fundacional sobre Xochitécatl:

Durante siglos estelares, la Universa buscó en su oscuridad inmensa cada uno de los elementos y energías que conformarían esa nueva cuerpa a la que llamó después Tierra. Eligió de sus profundidades las aguas que se convertirían en océanos, ríos, lagos y mares e hizo también un llamado a aquellas estrellas que quisieran dar luz al cielo en la Tierra. La Sol, emocionada y bastante intrigada, ofreció un lugar a la Tierra dentro de su sistema. Desde ahí nutrió la luz de nuevas estrellas y con su fúega alimentó el centro de la Tierra, manteniendo activa la lava hirviente de las volcanas que se conectaron en sus profundidades (Serpentina, 2025: 4).

Los elementos que destacan en este fragmento de la narración son: “Universa” “Tierra”, “La Sol” y “Volcanas”, es decir, la creación del universo es femenina y tales entes dialogaron entre sí para crear humanas:

Una noche de ésas, en complicidad con la Mar y la Universa, la Luna dejó caer semillas —pedazos de sí— sobre la Tierra, la Vienta se encargó de esparcirlas por sus llanuras enteras. De esas semillas emergieron Diosas Terrenales: Mujeres, hijas de la Luna y de la Tierra, quienes llevan en el centro de su pecho una puerta a la Universa y, en la útera, la memoria de sus ancestras.

La Tierra tejió para ellas una cuerpa, con la sabiduría de cada elemento de la naturaleza: la fuesa creadora de su útera en sincronía con la ciclicidad de la Tierra; tierra con la que fueron moldeadas sus cuerpas, cuerpas hechas también de aguas cambiantes, haciéndose ríos que reverdecen bosques y también mares con tormentas y huracanes. Cuerpas ligeras, llenas de viento, de aire renovador, con brisa fresca, llenas de energía cíclica para flotar livianas. En sus venas compartieron la sangre de todas ellas, aquella especie de lava hirviente que las mantiene despiertas y, al mismo tiempo, conscientes de esa cuerpa de tierra (Serpentina, 2025: 5).

A los elementos antes descritos, continúan “La Mar”, “La Luna”, “Diosas”, “Mujeres”, es decir, las mujeres son resultado de la universa, en este escenario surgió Xochitécatl:

Una mañana de invierno tardío, mientras su reflejo se iba desvaneciendo, la Luna posó su atención en un grupo de diosas terrenales al sur de la Tierra, eran mujeres que habían brotado de una volcana extinta a la que llamaron Xochitécatl. Ahí donde comienza el linaje de las flores, rodeadas de montañas y volcanas.

La Luna las seguía de cerca, por muchos días y noches las había visto reunirse y construir espacios para estar juntas, levantar estructuras de piedra que honraban a la naturaleza de la vida y a la muerte continua; agradecían por el territorio y la cuerpa por permitirles la existencia salvaje en la Tierra (Serpentina, 2025: 6).

En este texto, Xochitécatl es resultado de la creación femenina del universo, lo que significa que todo lo existente en el mundo lo es, siendo las mujeres un centro al unísono de la naturaleza, eso es el orden simbó-

lico de la diosa, el patrimonio crítico de las mujeres, el orden simbólico de la diosa. Probablemente la narración cause incomodidades ante los discursos hegemónicos de la historia, pero es preciso señalar que cada pueblo tiene la libertad de conservar y preservar su legado, y ése es un derecho también de las mujeres ginocéntricas.

Conclusiones

A lo largo de este texto he propuesto mirar que la recuperación del orden simbólico de la diosa puede ser considerada una estrategia para deshacer la lógica patriarcal y reivindicar otra memoria en los estudios patrimoniales, trabajo que las mujeres han realizado a través del tiempo, y principalmente desde los movimientos feministas.

Las prácticas feministas han cuestionado el carácter universalista o humanista que se ha adjudicado a los estudios del patrimonio, señalando cómo en muchas sociedades contemporáneas el patrimonio ha sido, y sigue siendo, un instrumento de consolidación de ideologías patriarcales, coloniales y racistas. La propuesta de construir un patrimonio propio de las mujeres implica transformar las narrativas, los museos, los recintos y todas prácticas patrimoniales vinculadas, para que sean instrumentos de resistencia, de visibilidad y de justicia social, donde las voces de las mujeres sean protagonistas y puedan expresar su propia historia, saberes y su propio orden simbólico.

Las metodologías participativas que posibilitan la recuperación de la oralidad y la escritura de las mujeres, así como el rescate de narrativas desde las comunidades, son estrategias que permiten desafiar las visiones hegemónicas porque promueven un patrimonio que refleja las memorias ginocéntricas y las herencias de las mujeres, en contraposición a las herencias patriarcales o de los padres, como sugiere el vocablo patri-monio. La construcción de un patrimonio propio de las mujeres, por tanto, no sólo implica una revisión de las estructuras de poder sino la puesta en duda de la propia pertinencia o solicitud de inclusión de las mujeres ginocéntricas en el patri-monio de los hombres.

En conclusión, las prácticas feministas revalorizan el legado de las mujeres, descolonizan las narrativas oficiales y promueven una memoria y una herencia cultural ginocéntrica en aquellos territorios donde las mujeres conserven ese legado. Es cierto que no existe un consenso para hablar de ese trabajo milenario de conservación de linaje que hacen las mujeres, podría ser llamado matri-monio como propone Monjaret (2017), pero también puede ser llamado memoria ginocéntrica como propuso Daly (2024), por ahora es claro que son estudios no exactamente del patrimonio, sino por fuera de éste.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1942). *El agua y los sueños*. Fondo de Cultura Económica.
- Baring, A., & Cashford, A. (1991). *El mito de la diosa*. Ediciones Siruela.
- Barra, B. (2021). *Memorias y patrimonio feminista: Estrategias de agenciamientos feministas de mujeres autoconvocadas del “Otoño e Invierno 2018” en la Universidad de Concepción*. Universidad de Concepción.
- Cavin, S. (2018). *Orígenes lésbicos*. (Traducción libre por Ímpetu Centro de Estudios).
- Daly, M. (2023). *Gin/Ecología*. España: Labrys.
- . (2024). *Pura lujuria*. Ediciones Cátedra.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Amorrortu Editores.
- Gimbutas, M. (1985). *El lenguaje de la diosa*. Dove.
- Goettner-Abendroth, H. (2017). *Sociedades matriarcales*. México: La Casa del Mago.
- Huitrón, E. (2018). *En busca del linaje de las flores: Ejemplo de Xochitécatl como huellas de las ginosociedades*. Ímpetu Centro de Estudios.
- Ímpetu Centro de Estudios. (2022). *Serpentina. Libro de cuentos sobre Xochitécatl*. México: Editorial Cóatl.
- Irigaray, L. (1994). El cuerpo a cuerpo con la madre. *Debate Feminista*, 10. México.

- Jiménez-Esquinas, G. (2017a). *Del paisaje al cuerpo. Una crítica feminista de la patrimonialización del encaje en la Costa da Morte*. Universidad del País Vasco.
- . (2017b). El patrimonio (también) es nuestro. Hacia una crítica patrimonial feminista. *El género en el patrimonio cultural*.
- . (2019). De la crítica patrimonial al patrimonio crítico feminista: Una propuesta de análisis. *Tejiendo pasado: Patrimonios invisibles, mujeres portadoras de memorias*. España.
- Lagunas, C., Ramos, M., & Cipolla, D. (2017). Patrimonio cultural de las mujeres: Historias de vida de mujeres en los museos. *Revista Aljaba*.
- Martínez, C. (2009). ¿Tiene sexo el patrimonio? *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*. España.
- Monjaret, A. (2017). Les femmes ou les silences du patrimoine? Le cas de la statuaire parisienne ou la présence invisible des ouvrières de l'aiguille. *El género en el patrimonio cultural*. Universidad del País Vasco.
- Montesinos, L. (2019). *Patrimonio inmaterial y desigualdades de género*. Fundación Gabeiras para el Derecho y la Cultura.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. España: Horas y Horas.
- Pastor, A., & Díaz-Adreu, M. (2021). Conservación crítica social en arqueología. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*.
- Pisano, M. (1998). *El triunfo de la masculinidad*. Surada Ediciones.
- Torija, A., & Baquedano, I. (2019). *Tejiendo pasado: Patrimonios invisibles, mujeres portadoras de memorias*. España.
- UNESCO. (2014). Introducción. *Igualdad de género: Patrimonio y creatividad* (pp. 13-21). París: UNESCO. Recuperado el 10/12/2019 de <http://www.unesco.org/culture/Gender-Equality-and-Culture/flipbook/es/mobile/index.html#p=2>
- Vergara-Sánchez, K. (2014). Sin heterosexualidad obligatoria no hay capitalismo. *La Crítica*. México.

Capítulo 3.

“Mi café con manos de mujer”. Gabriela Morales y la gestión de un sello con mujeres cafetaleras

Rosa Noemí Moreno Ramos

*¿Quieres una tacita de café?
Hablaemos del mundo, de la tarde
que se va, con su rastro
de cobres y naranjas y rumores.
Hablaemos del tiempo
de tu humor de poeta
que solloza nostalgias,
del amor que se salva por milagro
de las grises miserias de lo diario fallido
y del bendito aroma
del café “acabadito de chorrear”,
salvador, humildísimo
confortante, traslúcido,
en las tazas sin tregua de la patria*

Julietta Dobles, extracto de “Aromas de café”, 1997.

En el presente texto se analiza la experiencia de gestión de “Mi café con manos de mujer”, un sello que comercializa el grano de café producido por mujeres de Costa Rica. El texto adopta los marcos de observación e interpretación de la gestión cultural en un intento por responder: ¿cómo una marca comercial genera valor eco-

nómico y simbólico y devela a las mujeres como agentes esenciales en el sector cafetalero?

“Mi café con manos de mujer” nació como un proyecto de emprendimiento con enfoque de género que forma parte de la marca “Paraguas Cafeto Santos”. La firma, promovida por iniciativa de Gabriela Morales Chavarría, integra ahora la producción de seis fincas lideradas por mujeres de la región Los Santos, una de las ocho regiones cafetaleras de Costa Rica. Gabriela Morales se define como “emprendedora y amante de la cultura del café”, se formó como administradora de empresas y es empresaria en el ramo de alimentos y bebidas. Ha profesionalizado su labor como formadora y consultora en perfil de tueste, barismo y catación en café para exportación y también se ha involucrado en el aprendizaje de las cadenas de valor del chocolate y la cerveza artesanal. Maneja, junto con su madre y uno de sus hermanos, el restaurante “Los antojos de mi abuelo”, cuyos servicios se asientan en tres pilares: sabor tradicional, café y cultura. Además de la venta de alimentos, este espacio se ha convertido en un punto para la promoción de las artes plásticas, la literatura y difusión del conocimiento sobre el café.

La información y análisis que aquí se comunican forman parte de un proyecto de investigación de carácter cualitativo enfocado en el trabajo de las mujeres de América Latina en contextos de ruralidad. En él hay un énfasis por comprender la articulación de los cuidados con el trabajo agropecuario y la incidencia de este cruce en el sustento de familias y comunidades. La producción de información en dicho proyecto se realiza a través de entrevistas, grupos focales y observación. Este capítulo se nutre de la entrevista realizada con Gabriela en octubre de 2024.¹ La reflexión se desvía un poco del enfoque de cuidados, para poner la mirada en la estrategia de una firma de café que genera y comparte conocimientos para crear una narrativa que sustenta la generación de valor. Aunque no están en el centro, los cuidados emergen aquí de manera lógica al enlazar dos principios axiológicos: la colectividad y la sustentabilidad social y ambiental.

1 Agradezco a Gabriela Morales su generosidad para compartir su experiencia y conocimientos y contagiar esa pasión por el café.

Para responder a la pregunta y desmenuzar las condiciones materiales, simbólicas, cognitivas y relacionales que se tejen en esta estrategia de creación de valor y cambio social, el análisis abreva de los debates sobre los marcos teóricos y de acción de la gestión cultural (Chavarría y Valdés, 2019; Mariscal-Orozco, 2019; Yáñez-Canal, 2018). En particular de los que problematizan los emprendimientos culturales (Cuéllar-Chaves, 2024; Velásquez Puerta, 2019). También encuentra luz en las perspectivas teóricas que privilegian el enfoque cultural en el análisis sobre la circulación y apropiación de alimentos y mercancías (Appadurai, 1988; Kopytoff, 1988); y de los principios de la epistemología feminista, sobre todo en el reconocimiento de la autoridad epistémica de las mujeres y la visibilización de su trabajo y saberes (Blázquez-Graf, 2012; Federici, 2012; Harding, 1991).

Asumir un punto de partida feminista tiene implicaciones teóricas y metodológicas. En el primer caso porque, entre otros principios: a) reconoce que existen desigualdades sistémicas basadas en la asignación genérica y, con base en esta desigualdad estructural opta por visibilizar y reconocer la experiencia y conocimientos de las mujeres, y b) reconoce la autoridad epistémica de las mujeres y la existencia de distintos “modos cognitivos” que pueden explicar distintas formas de estar en el mundo (Blázquez-Graf, 2008). La implicación metodológica surge del llamado de esta perspectiva a la atención constante en las relaciones establecidas durante el proceso de investigación, es decir, a ser vigilantes de las posibles relaciones jerárquicas y de poder que, en términos material o epistémicos, puedan crearse durante la producción de la información y en la escritura de los hallazgos e interpretaciones (Blázquez-Graf, 2012). Se trata así de asumir una “ética feminista” en la investigación que implica, entre otras cosas, la transparencia respecto al propósito del estudio y los usos de la información, procurar relaciones horizontales y reemplazar la noción de neutralidad “por una parcialidad consciente, que se logra por medio de una identificación parcial con los y las sujetos de la investigación” (Ríos-Everardo 2012: 194).

Con la intención de ser coherente respecto a este punto de partida, en el texto se sitúa en primer plano la voz de Gabriela Morales de manera

que su relato nos guía en las tramas históricas, económicas, culturales y relacionales imbricadas en la creación de “Mi café con manos de mujer”. Su experiencia es entendida aquí como una vivencia situada que se reflexiona y comparte, al tiempo que se dota de sentido. Como explica Carlos Yáñez Canal: “la experiencia toma forma cuando lo vivido se convierte en objeto de reflexión y es apropiado en la comprensión del sentido” (2018: 34). En el diálogo con Gabriela, las preguntas se orientaban a los aspectos relacionales y axiológicos de su estrategia empresarial para identificar las prácticas de cuidado; sin embargo, resultó una charla con aristas más amplias que ofreció información y perspectivas no previstas. Ante esos nuevos caminos y los cuestionamientos que se derivaron, se abrió la posibilidad de escribir sobre una perspectiva distinta y este texto es el resultado.

El capítulo está organizado de acuerdo con la experiencia de Gabriela Morales en el sector cafetalero. Inicia con un recuento histórico de la llegada del café a Costa Rica y su posición en el mercado mundial. Le sigue un relato sobre la incursión de Gabriela en el mundo del café y sus primeras experiencias formativas. Ése es el punto de partida, para continuar con la experiencia de crear un sello comercial donde la socialización del conocimiento resulta un componente central. Enseguida, la explicación sobre la imagen elegida para la marca nos invita a reflexionar sobre la singularización del café como objeto cultural, y culminamos con una reflexión para responder a la pregunta en la que sobresalen sus aspectos relacionales y el vínculo de esta experiencia con los emprendimientos culturales en el marco de la gestión cultural. Al final, en las conclusiones se propone una síntesis de lo aprendido y se recuerda que ésta, como otras historias, no está completa.

“Costa Rica nació del café”

La mesa está servida, Gabriela nos recibe con una sonrisa y platos con chorreadas y natilla.² Se acerca un joven con una mesita auxiliar con tazas y una cafetera de goteo. Ella nos presenta a Andrés y nos dice que

2 Una especie de tortilla gruesa de maíz que se acompaña con natilla, crema u otros ingredientes.

el grano en la cafetera es de una de las seis fincas de mujeres productoras con quienes creó “Mi café con manos de mujer”. La taza que tomamos tiene una historia centenaria procedente de un proceso histórico que configuró no sólo la economía de Costa Rica sino su paisaje y cultura. Gabriela subraya esta trascendencia cuando nos explica:

Costa Rica nació del café, nosotros como república nacimos del café. Aquí hay una memoria colectiva en torno al café. ¿Por qué se da el camino al Atlántico? Porque necesitábamos sacar café, toda la construcción nuestra se da por el trasiego, por eso el ferrocarril. Cuando se da la primera exportación en 1841, dicen que fue a Chile, pero después se exporta a Inglaterra, donde hubo las mayores exportaciones en esos primeros años. Y entonces ¿qué pasaba? Los barcos donde se iba el café regresaban con mercancías y en Costa Rica hicimos un mercado con las cosas de Europa. No sólo eso, en los barcos también viajaban los hijos de los productores que iban a educarse a Europa. Ellos, que se iban a estudiar a Inglaterra volvieron con el fútbol, entonces el fútbol vino por el café [...] Nuestro teatro nacional también nació del café porque en un momento la Iglesia y el gobierno se pusieron de acuerdo y la Iglesia liberó del diezmo al café, entonces con lo que se recolectaba de impuestos se construyó nuestro Teatro Nacional.³

El auge del sector cafetalero durante el siglo XIX en Costa Rica del que habla Gabriela se desarrolló en un contexto latinoamericano en el que la producción y las exportaciones crecieron de manera considerable, sobre todo en Brasil. Durante ese periodo, llamado “el siglo del café en América Latina” (Roseberry, 2001: 23),⁴ Costa Rica vivió una expansión de la producción cafetalera sobre todo en el Valle Central, que experimentó procesos de inmigración y la construcción de caminos y ferrocarriles. Fue

3 Omiso incluir las referencias a la comunicación con Gabriela Morales debido a que es la única comunicación personal a la que se refiere el texto, ésta fue realizada en octubre de 2024 en Tarbaca, San José, Costa Rica.

4 El café, oriundo de África, había llegado a Latinoamérica durante el siglo XVIII para transformar paisajes y configurar organizaciones económicas y políticas.

tal el crecimiento del sector y la apreciación de la calidad del grano, que el país se introdujo en el mercado mundial a través de sus exportaciones a Inglaterra (Roseberry, 2001). Desde entonces Costa Rica ha ocupado un segmento en el reconocimiento de café de calidad en el mercado europeo (p. 55).

Gabriela explica que a pesar de producir sólo el 1% del grano internacional, el café de Costa Rica es muy apreciado por su diferenciación. Ésta se ha logrado gracias a las regulaciones en el sector, aunadas a programas de capacitación y de cuidado de la trazabilidad. El café de Costa Rica tiene un sobreprecio porque respeta una línea regulatoria establecida desde hace más de 40 años. Éste, indica Gabriela, es “el único país que tiene una ley de café que garantiza que el productor tiene que recibir el 80% del precio”, con ello limitan una acumulación de capital a expensas de las y los productores. La Ley 2762⁵ regula todas las etapas del proceso para asegurar su trazabilidad. La empresaria cafetalera es enfática al explicar que en cada fase del procesamiento se cuida la calidad del café:

Entonces lo almacenamos en condiciones muy especiales y vamos tostando de acuerdo con lo que vamos requiriendo. Aquí no hay tuestes de más de 15 días. Eso lo hace un café de especialidad. Son tuestes completamente frescos. Entonces para hablar del café de Costa Rica hay que entender toda esta estructura porque de verdad no existe en el mundo otra igual.

En el mismo marco normativo está la Política Nacional Cafetalera de Costa Rica que fomenta como principios orientadores del sector la sostenibilidad, la trazabilidad y transparencia, la innovación y aprovechamiento de la tecnología y la equidad (Icafé, 2020). En 2022 se aprobó la política de género cuyo objetivo es “Brindar asesoría técnica especializada que contribuya a la construcción participativa de la política de género para

5 El propósito de la ley es “determinar un régimen equitativo de relaciones entre productores, beneficiadores y exportadores de café, que garantice una participación racional y cierta de cada sector en el negocio cafetalero y, por objeto, todas las transacciones con café producido en el territorio nacional” (*La Gaceta. Diario Oficial*, 2020).

el sector cafetalero de Costa Rica” (Icafé, 2022: 9). Ambas son políticas emanadas del Instituto del Café de Costa Rica (Icafé) que se fundó en 1933 para fomentar una actividad cafetalera de calidad.

Actualmente Costa Rica está inserto en un mercado que se erige como uno de los productos más comercializados del mundo.⁶ Las zonas cafetaleras en Costa Rica son el foco de importantes centros de población donde su cultivo genera empleo, subsistencia y divisas y es el sustento de más de 30 mil familias. Su producción es 100% arábica, la variedad que es reconocida por tener mayor calidad y valor⁷ y más del 80% de su producción se destina al mercado de exportación en países como Estados Unidos, Alemania, Bélgica, Corea e Italia (Icafé, 2020). Los agentes del sector, productores, beneficiadores, torrefactores y exportadores⁸ están en relación constante y se encuentran mediados por el Estado y la Ley 2762. Gabriela explica que actualmente el sector cafetalero en Costa Rica está “en la tercera ola, casi la cuarta”:

En la tercera, están todos los hijos de estos productores que pusieron microbeneficios, son personas que se formaron, salieron a capacitarse y dijeron “yo quiero llegar hasta la taza, quiero hacer todos los procesos”. Este anaeróbico que usted acaba de tomar es parte de la tercera ola, en la que ya buscamos especializarnos, darle al mercado cosas más especiales, más exclusivas. Costa Rica es el país eterno de diferenciación, es la única forma que tenemos para competir en el mundo porque no representamos ni el uno por ciento del café que se cultiva en el mundo.

6 De acuerdo con la FAO, es el sustento de más de 25 millones de agricultores y genera empleo adicional en toda su cadena de valor. En 2023, el comercio mundial de café superó los 26 mil millones de dólares (Amrouk, Palmeri y Magrini, 2025). Brasil y Vietnam han encabezado la lista de países productores por varios años y juntos han representado casi el 50% de la producción mundial de café (Faostat, 2025).

7 Esta variedad se utiliza principalmente en el mercado del café tostado y molido, en comparación con la Robusta, que se utiliza en mayor medida para el café soluble.

8 El productor o productora explota una plantación de café; el beneficiador recibe el café fruta de uno o varios caficultores y lo transforma en café oro (un tipo de café no tostado muy apreciado por su sabor delicado y fresco); el torrefactor se dedica al procesamiento industrial del grano (tostado, molido o cualquier otro proceso) y a la comercialización en el ámbito nacional; y el exportador prepara y suministra volúmenes de café a compañías importadoras y/o tostadoras que operan en los principales países consumidores (Icafé, 2025).

Somos muy pequeños, entonces la única forma es diferenciándonos. Yo tengo que mantener la calidad al cliente porque estoy en especialidad. A eso le llamamos un perfil de casa. Mi café miel tiene este perfil. Aquí no se usan todos los productos que usan otros productores, no hay pesticidas porque eso se nota, la gente no cree que la taza habla.

En 2024 Costa Rica ocupó el lugar 19 del mundo en producción de café. Ese año, otros países latinoamericanos en la lista fueron Brasil en el primer lugar, Colombia con la cuarta posición, Guatemala en el lugar 11 y México en el 13 (Faostat, 2025). Además, el país es un gran consumidor, pero la producción no es suficiente para cubrir la demanda de consumo. Gabriela explica:

[...] el café que producimos aquí no alcanza para abastecer lo que se toma. Imagínese que nosotros somos el país productor, según un dato de este año, qué más consume café. Son más de cuatro kilos de café por persona los que se consumen. Entonces del café que se produce aquí, se queda un porcentaje muy bajo y mucho se importa.⁹

La singularidad del sector cafetalero en Costa Rica tiene raíces en la historia del país que se construyó en buena parte en torno a su cultivo. Por eso, en el entramado de cifras sobre la producción, comercio y consumo del café de Costa Rica, emergen paisajes, arraigo, identidad, cultura y distinción.

“El café me alcanzó a mí, no lo busqué yo”

“Todas las personas que se sientan aquí, aunque no tomen café, tienen una referencia sobre él”, explica Gabriela mientras vacía el agua caliente a la cafetera y describe el proceso de infusión de goteo y la importancia de dedicarle tiempo suficiente.

9 De acuerdo con el Icafé (2024), entre 2023 y 2024 se exportó el 86.5% del café producido en el país, por lo que sólo el 13.5% se quedó para abastecer el consumo nacional. Las importaciones en ese mismo periodo provinieron de Nicaragua, Honduras, Brasil, Guatemala y Colombia (Icafé, 2024).

En las referencias de las personas sobre el café hay tamices de sentido, pues el vínculo personal con el grano se configura a través de diversas trayectorias de vida. Para Gabriela, estrechar su relación con el café e incursionar en el sector inició con un episodio que confrontó sus saberes y se nutrió a través de su interés por conocer y de las relaciones que construyó en torno al grano:

Cuando yo entro en el mundo de alimentos y bebidas, encuentro el café, más bien yo digo que el café me alcanzó a mí, no lo busqué yo. Todo empieza porque hace 15 años llegó un cliente al restaurante y me dijo: “¡qué café más feo! Este lugar está muy lindo, la comida es muy rica, pero este café, muchacha, está muy feo”. Me dijo que cómo era posible que en una zona cafetalera sirvieran ese “café comercial”. Yo me quedé fría y dije “no, ¿cómo va a decir eso?” Pero eso fue música para mis oídos. O sea, lo tomé como algo positivo.

Ese momento significó para Gabriela un impulso para aprender sobre el café, buscar capacitación y, sobre todo, generar vínculos con las y los productores de la región.¹⁰ Su primera decisión para transformar su contexto fue consultar con un beneficiario cliente del restaurante:

[...] me acordé que nos visitaba un señor que tenía un beneficio y dirigía un proyecto, una asociación. Le conté yo de mi inquietud y me dijo: “en esta zona tiene gente que produce un café que puede ser muy bueno”. Uno a veces no es consciente del entorno, ¿verdad? Entonces me dijo que en un mes tendrían un taller del Instituto Nacional del Café y me preguntó si me quería apuntar, y yo: “sí, por supuesto”. Tenía que hacer algo. Llevé ese primer curso de barismo y fue como si despertara en mí algo, ahí estaba todo. Nunca había tenido yo algo que me apasionara de la misma forma.

10 Los Santos es una de las ocho regiones cafetaleras de Costa Rica y en los últimos dos años se posicionó como la segunda en producción después de Coto Brus (Icafé, 2024). Las otras seis regiones son: Pérez Zeledón, Turrialba, Valle Central, Valle Occidental y Zona Norte.

A partir de entonces, dice “se abrió un universo”, un camino de aprendizaje que “no ha parado porque el café es un mundo infinito”. Gabriela continuó su proceso de aprendizaje con el estudio sobre la historia del café, las propiedades de la semilla y los procesos productivos, comerciales y culinarios del sector cafetalero. Hoy reconoce que su trayectoria formativa no tiene una meta que alcanzar:

Me he formado y certificado en café verde, catación, tostado y barismo. Ahora tengo cuatro meses en un curso de caficultura en el Icafé. Cada 15 días voy a unas clases donde me enseñan desde el almacén. Si yo quiero recibir un curso de catación o barismo, una vez por año, dos veces por año, los ofrece el Icafé en la regional. Los productores tienen acceso a todo [...] Yo no he parado de conocer porque creo que la formación tiene que ir a la par de lo que uno ama. Esta taza de café que nos estamos tomando es parte de esto, esto es innovación.

Ahora, junto con su hermano y cuñada, es copropietaria de las marcas “Cafeto Santos”, “Café Bicentenario” y “Mi café con manos de mujer”. En esta gestión de marca sobresale un sentido de autenticidad anclado en el territorio y vinculado con las personas:

Imagínense que yo me puedo asomar por esa ventana y decir “esta es la región cafetalera”. La tengo aquí, está palpable, latente, ¿verdad? Esa posibilidad no la tiene alguien con una marca de café que creó desde San José. Estamos aquí y yo tengo en menos de 20 kilómetros a toda la cadena de valor. Están las productoras, están los beneficios, está todo y esto es vida. Cuando yo veo por la ventana, a veces hay ardillas, pájaros, el gavián tijaleta que hace unos planeos divinos por aquí. Esto me lo da el entorno y cuando te toca eso, lo sientes, lo vives, es como volver a las raíces, porque todo nace desde la tierra. Cuando yo logro conectar a través de esto y sensibilizarme, al final vuelvo a mí, me conecta con mi entorno, soy expectante.

Una inquietud por “culturar” sobre el café costarricense en toda la cadena, fue una preocupación constante de Gabriela, que identificó la

necesidad de que las mujeres productoras de café también conocieran sobre el grano y fortalecieran sus capacidades empresariales para ser protagonistas en el mercado. Creció así una visión de aprendizaje colectivo.

“Lo vamos a hacer juntas, paso a paso”

Llega a la mesa otro plato, esta vez es picadillo de arracache¹¹ y Gabriela prepara café en una vandola de estilo precolombino, un método costarricense para “chorrear” café. Ella reitera la importancia de orientar la producción y consumo del café hacia un régimen de valor que rebase su sentido comercial, para erigirse como un objeto de identidad inmerso en la historia, la cultura y la distinción:

Yo decía que debíamos hablar de lo que tenemos y podemos decir que tenemos uno de los mejores cafés del mundo. Entonces, era apropiarnos de esto, pero era también instruir, porque la gente sólo tomaba café comercial; teniendo sus propias fincas, no conocían el sabor de su café. Entonces nuestro trabajo desde hace 10 años es enseñarle al productor y productora a qué sabe su café y poder contar historias.

“Mi café con manos de mujer” surgió de esa motivación y de la preocupación por visibilizar el trabajo de las mujeres en el sector. Gabriela explica que en el cultivo siempre hay una mujer, pero se desconoce su papel, sobre todo al llegar a la etapa final, que es el consumidor.¹² Los primeros pasos del nuevo proyecto de Cafeto Santos surgieron en 2022

11 El arracache es un tubérculo que en la cocina costarricense suele prepararse con picadillo de carne, papas y especias.

12 La participación de las mujeres en el cultivo, procesamiento y comercialización del café ha experimentado en los últimos años un notable crecimiento y con ello hay una gran tendencia al asociacionismo. La *International Women's Coffee Alliance* es una red global que apoya el trabajo de las mujeres en la comunidad cafetalera. En Costa Rica el capítulo nacional de la Alianza de Mujeres en Café se enfoca en fortalecer sus capacidades y su bienestar (<https://iwccostarica.org>); también se creó la Asociación de Mujeres Organizadas de Biolley (Asomobi) para mejorar las condiciones de vida de las productoras; y han nacido varias marcas de café producido por mujeres. Por ejemplo: el *Café con esencia de mujer* de Alajuela, *Costa Rica Yellow Honey Mujeres* de la región de Tarrazú, y *Roblesabana*, que incluye el cultivo de fincas de varias regiones.

cuando se presentó la *Política de género para el sector cafetalero de Costa Rica* (Icafé, 2022). Tal documento ofrecía un marco normativo y una hoja de ruta ideal para desarrollar el proyecto. Como resultado, en septiembre de 2022 salió al mercado la primera edición de “Mi café con manos de mujer” con el cultivo de Lorena Jiménez (Morales, 2024).

El desarrollo del café de especialidad de doña Lorena siguió una serie de pasos y principios que se aplicaron en las siguientes cinco ediciones. Para Gabriela, es fundamental que las mujeres conozcan su producto y tengan la información para preservar sus características y seguir su trazabilidad. Lograrlo implica en primera instancia lograr un “sentido de pertenencia” de las caficultoras con su cultivo. Ello se logra a través del acompañamiento que Gabriela en lo personal y Cafeto Santos como marca central realizan con ellas. El acompañamiento para el aprendizaje se basa en que conozcan los atributos de su café y participen en perfilar la taza a través de la catación y el tostado:

¿Cuál es mi trabajo con ellas? Cuando recibo la cosecha, nos reunimos, catamos, revisamos. Si está bien o ha cambiado, perfilamos; si hay algo que yo tengo que retroalimentar, se los digo. Por ejemplo, hay cafés que yo les digo “miren, hay que seleccionar un poquito más”. Porque a veces se van granitos verdes o la selección no está tan bien y tiene que ser perfecta. Entonces tienen que mejorar algunas cosas, así que mejoremos.

[...] Entonces hacemos todo el proceso de revisar, clasificar y tostar. Ellas me preguntan: ¿qué puntuación tiene el café? Porque hay una puntuación de calidad basada en un protocolo mundial. Yo les digo que no les voy a decir el precio de su café ¿Me explico? Si ellas prueban su café y saben que es un café que está libre de defectos, entonces ya saben que el precio no puede ser menor. Les digo: “consulten, pregunten, lo que yo les voy a pagar es lo que ustedes me van a cobrar”. Porque yo nunca voy a poner el precio a su café, es parte de mi respeto.

Gabriela identificó que transformar el escaso protagonismo de las mujeres en el sector cafetalero, requería el fortalecimiento de las capacidades comerciales de las productoras, incluidas herramientas personales

para posicionarse con seguridad en la cadena de valor. Desde un enfoque de negocios, el conocimiento sobre el café es fundamental para incorporarse en el nicho de la diferenciación, pues éste depende del consenso y validación de las y los agentes dentro del sector cafetalero. El caso que nos cuenta Gabriela es muy elocuente sobre el proceso pedagógico:

Doña Guisselle dejó de tomar café hace muchos años. Yo le dije: “doña Guisselle, la experta en su café no soy yo, aunque yo sea la catadora, la experta en su café tiene que ser usted. Puede ser que yo no esté el próximo año, pero quien va a estar con su café son su familia y usted. Sólo probando su café sabrá si en la siguiente cosecha el café será mejor, si usted logró mejorar prácticas y su café mejoró”. Ahora ella hace una cata conmigo y ella me va validando todo. Yo le digo: “doña Guisselle, ¿usted siente la nota? ¿usted siente este cítrico?” “Sí, sí lo siento”. Entonces ha sido una cosa hermosa que doña Guisselle ahora toma café y habla de los descriptores de su producto.

Comenzamos a vislumbrar aquí una gestión del conocimiento que reconoce los saberes tradicionales y los articula con los conocimientos técnicos, normativos y comerciales. Entonces, sin nombrarse como tal, se despliega una pedagogía feminista que pone en práctica la premisa de reconocer y fortalecer la autoridad epistémica y la autodeterminación de las mujeres. El caso de Lorena Jiménez es elocuente respecto a cómo el conocimiento sobre su producción transformó su historia:

No imaginé el nivel a donde me iba a llevar el café [...] Yo decía “quiero hacer un café de especialidad” y empecé a trabajar sin insecticida [...] Me decía “Lorena no hay dinero para que unos peones te ayuden, pero sí hay unas manos de mujer y estas manos son las que te van a ayudar”. Hasta el día de hoy mis manos están dando hasta el último esfuerzo por esa taza de calidad y de excelencia (Lorena Jiménez, 2024).

Si unimos la perspectiva pedagógica que pone en diálogo los conocimientos para lograr una transformación social con la premisa de “contar historias” de la que nos habla Gabriela, surge una narrativa que articula

las trayectorias particulares de cada cafetal con una visión colectiva. Este sentido de colectividad está presente en las prácticas de reconocimiento y reciprocidad generadas en torno a la marca:

Es porque una ha venido en un camino acompañada de mucha gente, muchísima gente [...] en todo esto hay un sentimiento de conciencia, ¿verdad? De conciencia, de integrarse, de entender que somos parte de algo, que no estamos aislados. Estamos para servir y ser un vehículo. Así es como yo me siento cuando veo todo este proyecto, todas estas mujeres y todo lo que transmitimos aquí.

Vemos aquí una transformación de prácticas e ideas de los agentes que participan en el sector cafetalero a través de la sociabilidad. Como explica Mauricio Montoya en su análisis sobre la organización social en torno a los cafés especiales en Colombia, es una solidaridad que permite “compartir información sobre mejores prácticas en sus cultivos, retroalimentarse de los resultados obtenidos por otros caficultores en sus terrenos, y por los técnicos que los asisten; asimismo, darse valor entre sí para continuar con el negocio en tiempos difíciles” (p. 96).

En la creación de “mi café con manos de mujer” hubo una intención de fortalecer la diversificación comercial y de crear valor económico, pero también de valorizar el trabajo de las mujeres en el campo y favorecer el valor simbólico del café de especialidad a través de “contar historias” como estrategia de afianzamiento de la autenticidad.

“Creemos que en las calles de los cafetales es donde empieza todo”

Gabriela sirve una cuarta taza de café, es la producción de doña Guiselle, en cuyo empaque sobresale el azul y muestra a una mujer rodeada de cafetos y realizando el cultivo del grano. El diseño se relaciona con el sentido de pertenencia que promueve “Mi café con manos de mujer” y surge del acompañamiento de las caficultoras en la creación de un concepto que de manera gráfica represente su historia y su conexión con el

café (Morales, 2024). Integrada al concepto de cada productora está la imagen de la marca “Cafeto Santos” (ilustración 1) que ostenta las calles de los cafetales:

Queríamos salirnos de la imagen del grano en nuestra línea gráfica porque las marcas generalmente usan el grano de café. Dijimos, abrámonos un poco más porque venimos de una región cafetalera, tenemos que contar algo más y por eso decidimos representar las calles de los cafetales. Ahí es donde nace todo, en las calles de los cafetales se recoge el grano, se comparte el almuerzo envuelto en hoja, se conversa, se vacila [...] Incluso las vacaciones en Costa Rica están relacionadas con las calles de los cafetales y son diferentes al resto de países: las vacaciones largas no son en verano sino a fin de año porque coincide con el tiempo de recolección de café. De niños salíamos de vacaciones con la mayoría de gente en esta región y era para ir a recoger café. Porque las cosechas empiezan en octubre, noviembre y terminan en enero o febrero. Entonces los niños, los adolescentes, terminaban la escuela y se ponían el canasto. Por eso podríamos decir que en las calles de los cafetales se crea comunidad, se vive un ecosistema y es por eso que lo representamos aquí en nuestra línea gráfica.

Ilustración 1. Imagen de la marca “Cafeto Santos”



Fuente: Cuenta de Instagram de Cafeto Santos.

El proceso de creación del concepto de cada caficultora inicia con la elección de un color que muestre su conexión con el café, después se desarrollan elementos propios de la vida de cada una, con ello se les convoca a contar una historia:

- Lorena Jiménez Castro decidió representar flores de calas y destacar el color rosa.
- Katherine y Marjorie Núñez Ceciliano resaltan en su bolsa el rojo; en esas tramas se ilustran mujeres en el campo acompañadas de animales y hojas del cafeto.
- Ana Cristina Echeverría decidió que su sello estaría representado por abejas y el color naranja.
- Amparito Mongel eligió el morado acompañado de flores y manos de una mujer trabajadora.
- Las productoras de *Asiprofe*, Leticia, Ana I., Margoth, Heidy, Alcira Rita, Priscila, Maylid y Ana Rita, decidieron un color aqua y mariposas monarca (ilustración 2).

En los resultados vemos formas objetivadas de la cultura. Las imágenes de “Mi café con manos de mujer” no son sólo decorativas ni tampoco meros vehículos comerciales, pues transmiten saberes, valores y raíces que cuentan historias. Es decir, construyen una narrativa sobre quién produce el grano, dónde y qué significados desea transmitir. Las calles de los cafetales se insertan en el complejo de la simbología costarricense formada por el grano de café, las tazas de cerámica, el chorreador de café, la vandola y las múltiples representaciones de sus paisajes y biodiversidad, que en conjunto nos hablan de una riqueza natural, histórica y cultural que motiva el llamado de los “ticos” a la “pura vida”.

Ilustración 2. Diseños de “Mi café con manos de mujer”



Fuente: autoría propia.

El sello personalizado confronta el mero sentido mercantil del café, para revelarlo como un objeto cultural que contiene memoria, autenticidad y sociabilidad. Si tomamos como marco de interpretación la propuesta de

Arjun Appadurai (1988) en su análisis sobre la trayectoria de las cosas, el café emerge como portador de una historia social. Las imágenes convierten cada presentación en un objeto con agencia cultural que se inscribe en un régimen de valor basado en el territorio, la identidad femenina y la relacionalidad.

Una acción cultural con enfoque de género y territorio

En esta parte del texto regresamos al planteamiento inicial de analizar el sello “Mi café con manos de mujer” desde los marcos de observación e interpretación de la gestión cultural. La creación y gestión del sello puede entenderse como una práctica en este ámbito, toda vez que entraña una “forma de acción social racional con arreglo a fines de intervención de una situación dada a partir de la generación y/o modificación de las condiciones necesarias para que los agentes conciban sus propios objetivos en el ámbito de la cultura” (Mariscal-Orozco, 2019: 178). “Mi café con manos de mujer” articula un propósito de creación de valor económico y transformación social a través de un proceso racional y volitivo para cambiar una situación que se percibe como injusta, esto es, la poca visibilidad del rol de las mujeres en el sector cafetalero, e intervenir en el fortalecimiento de las capacidades de las mujeres para posicionarse con más fuerza.

Cuando hablamos de los marcos de observación e interpretación de la gestión cultural, nos referimos a los conceptos analíticos que observan y orientan las prácticas culturales. Entre los múltiples conceptos vinculados con la gestión de la cultura, se presentan tres que refieren a las tramas que hemos explorado a través del relato de Gabriela: cultura, gestión del conocimiento y emprendimiento cultural.

Cultura

Debemos empezar por la cultura y es que, aun dentro de su polisemia, requerimos partir de un piso común que explique por qué el caso analizado puede entenderse como acción cultural. En ese sentido resulta útil una

conceptualización de la cultura que nos permita observar los consensos respecto a los sentidos de las mercancías en contextos cambiantes y permeables. Gilberto Giménez explica la cultura como una

[...] dialéctica entre sistema y práctica, como una dimensión de la vida social, autónoma respecto de otras dimensiones, tanto en su configuración lógica como espacial; y como un sistema de símbolos que posee una real, aunque débil, coherencia puesta continuamente en riesgo a través de la práctica y, por lo tanto, sujeto a transformaciones (2005: 390).

Con los lentes de esta definición, la cultura se nos muestra como un contexto donde hay consensos dinámicos respecto a los “mundos de sentido”, pero también cambios y contradicciones. Cuando pensamos en “Mi café con manos de mujer” sale a la luz una acción cultural situada en un contexto con estructuras económicas y políticas que permiten y limitan ciertos caminos, pero donde las personas, como agentes toman decisiones a partir de esa cambiante “coherencia simbólica” nutrida de rasgos de identidad, símbolos y memorias compartidas. En ese contexto estructural y cultural, las personas crean algo nuevo, participan en una acción que moviliza recursos y rasgos culturales, participan en una acción cultural en el sentido de la perspectiva de Lorena González (2019):

La creación cultural no puede circunscribirse a la mera reproducción y aprendizaje de lo que ya existe, sino que debe forjarse estableciendo una relación con la tradición que respete, valide y propicie el dinamismo de la colectividad humana en la que se tiene lugar (p. 73).

“Mi café con manos de mujer” se constituye como un producto, sí comercial, pero constituyente de símbolos construidos por las personas en un territorio a lo largo de la historia y, a su vez, detonante de nuevos significados y comportamientos culturales. Esto porque a lo largo de su cadena de valor el café propicia consensos sobre signos de identidad. La cultura se muestra aquí como el marco de sentido que propicia un orden

cognitivo compartido colectivamente, en este caso sobre el café, pero no cualquier café sino uno de especialidad que cuenta historias. La cultura logra en este ecosistema un orden al crear, mediante la discriminación y la clasificación, áreas de homogeneidad dentro de la heterogeneidad general (Kopytoff, 1988: 70), pero esta homogeneidad no es hermética ni permanente. Si utilizamos el enfoque sobre la “singularización de las cosas” de Igor Kopytoff (1988) notamos que, en su circulación, el café puede encarnar diversos significados económicos y culturales en distintos sistemas de creencias y valores.

El café como mercancía posee un valor económico, pero también contiene y estimula significados a través de las transacciones. Para reconocer las atribuciones y motivaciones dotadas por los seres humanos a los objetos, Appadurai (1988) sugiere observar las cosas mismas, pues los significados se inscriben en sus formas, usos y trayectorias, de modo que podemos interpretar las transacciones y los cálculos humanos que las animan. Si durante sus trayectorias las mercancías son dotadas de significados por personas situadas culturalmente, podríamos hablar del café como artefacto cultural, esto es como “el resultado de la interacción entre una persona, un conjunto de herramientas en articulación con técnicas y estrategias para la producción de un objeto a través de una acción” (Carboni & De Luca, 2016: 2). Observar al café en movimiento nos permite observar los significados a lo largo de su biografía. Por ello, afianzar la distinción “Mi café con manos de mujer” como un café de especialidad desde su producción hasta la taza, requiere desplegar una estrategia de generación y difusión del conocimiento. Si para este autor los objetos “hablan”, en la trayectoria de “Mi café con manos de mujer”, “la taza habla” y lo hace con la voz de las mujeres que la producen.

Gestión del conocimiento

La experiencia de “Mi café con manos de mujer” muestra no sólo la gestión comercial de un bien tangible, sino el despliegue de una pedagogía sobre el café generado en la experiencia vivida para afianzar un sentido

de pertenencia de las caficultoras con su producto. El conocimiento es para Gabriela un bien que requiere compartirse para beneficio de todas y todos. Viene entonces a colación un segundo concepto clave: la gestión social del conocimiento entendida como

[...] el conjunto de acciones, procesos, vínculos intersubjetivos que permiten que el patrimonio intelectual de una entidad o lugar como suma de capacidades y valores individuales, colectivos y locales, se incremente de manera significativa en correspondencia con los recursos existentes y las ideas estratégicas que orientan sus procesos de desarrollo, y está dirigida a identificar, adquirir, desarrollar, difundir, utilizar y retener los conocimientos relevantes (Garcés-González, 2014: 62).

El proceso de gestión del conocimiento se desarrolla en torno a su identificación, adquisición, desarrollo, difusión, retención y utilización (Garcés-González, 2014). En la experiencia de Gabriela Morales notamos su tránsito por estos procesos, desde aquel comentario del cliente sobre la mala calidad del café identificó la necesidad de información y construcción de habilidades y vínculos; busca los espacios y oportunidades formativas; genera innovaciones a partir del conocimiento previo y la construcción de nuevos aprendizajes; difundió (y difunde) conocimiento clave sobre el café entre productores/as y consumidores/as; utiliza el conocimiento para implementar innovaciones y generar nuevos aprendizajes; y procura una retención del conocimiento a lo largo de la cadena económica del café en la que ella participa.

Desde el enfoque del punto de vista feminista, la estrategia de gestión de conocimiento de Gabriela y Cafeto Santos reconoce desigualdad de las mujeres en el sector cafetalero. Ello se inscribe en la devaluación histórica y sistemática del trabajo y del conocimiento de las mujeres, que las ha dejado en un espacio no visible y no necesario para actividades públicas y políticas (Federici, 2012). Para revertir tal condición, su formación las legitima como agentes clave del sector cafetalero, poseedoras de conocimiento fundamental para el cuidado de la trazabilidad del pro-

ducto y conservar el valor de un café diferenciado. Esta labor representa el trabajo de las mujeres en el mundo que, al mediar entre la dualidad entre lo público y lo privado, lo mental y lo corporal, transforman objetos naturales en objetos culturales (Harding, 1991). Así, el trabajo de Gabriela contribuye con el desarrollo de aprendizajes que fortalecen la confianza de las mujeres en dos sentidos esenciales para la pedagogía feminista: “la confianza en la capacidad de pensar, en la capacidad para enfrentar los desafíos básicos de la vida [y] la confianza en el derecho a ser felices y triunfar” (Ríos-Everardo, 2015: 128).

Existe un conocimiento respecto a la producción y otro vinculado con el consumo “apropiado” de los objetos (Appadurai, 1988), en este caso, del café. Aunque no son necesariamente compatibles, ambos conocimientos contienen componentes técnicos e ideológicos y están en constante interacción. Lo significativo para nuestro caso es que en esta brecha entre el conocimiento con el que se produce el café y el conocimiento con el que se consume, existe una serie de círculos intercalados de conocimiento que vinculan al productor original y al consumidor terminal. ¿Qué papel tienen agentes como Gabriela en la formación y apropiación de una “cultura del café” conciliada entre productores/as y consumidores/as? Se trata de un papel de mediación y acercamiento del conocimiento y del gusto que podemos vincular con el emprendimiento cultural, otro concepto que vale la pena traer a la discusión.

Emprendimiento cultural

Las concepciones recientes sobre emprendimientos culturales se vinculan con la economía creativa y en red, pero también hay coincidencia en definir a las y los emprendedores culturales como innovadores en otros sectores; conocedores de las comunidades, con capacidades para la implementación de estrategias participativas y con sentido de responsabilidad social (Cuéllar-Chaves, 2024; López, Castaño & Grisales, 2019; Velásquez Puerta, 2019). Para Martha Cuéllar (2024) el emprendimiento cultural se distingue por “la creación, desarrollo y gestión de proyectos o

negocios que se basan en el rico tapiz de expresiones culturales, artísticas y creativas de una comunidad” (p. 3).

En su circulación, el café del sello “Mi café con manos de mujer” es un bien cultural vinculado a la identidad, la historia, la naturaleza y el trabajo y conocimiento de las mujeres que lo producen. Estas características vinculan la marca con la descripción de los emprendimientos culturales como estrategias con “capacidad de generar valor social, cultural o ambiental [y] responder a su sentido social”, lo que implica asumir “principios solidarios y equitativos, como la colaboración, la participación, el acceso cultural, la armonía con el territorio y la cohesión social” (López, Castaño & Grisales, 2019: 7 y 8).

La marca representa una práctica de comercialización unida a la gestión cultural en la medida que moviliza saberes, recursos, acciones y anhelos compartidos para la transformación social. Existe entonces un cruce entre la administración, la pedagogía, la gestión y el emprendimiento cultural. Esto tiene sentido en la explicación de José Luis Mariscal-Orozco (2019) sobre las intersecciones disciplinares de la gestión cultural, y es que al existir una confluencia en la identificación de problemas, existe una coincidencia de “objetos y formas de abordaje que pueden ser compartidas o que se construyen en paralelo” (p. 182).

Conclusiones

La visión del sello “Mi café con manos de mujer” se gestó a partir de la inquietud sobre la invisibilidad de las mujeres en el sector cafetalero. Su gestión configuró una estrategia de generación de valor a través de la singularización del café de especialidad y la formación de sus agentes, sobre todo mediante la generación de un sentido de pertenencia para que cada bolsa contara una historia.

En esta intención narrativa se encierra el sentido de acción cultural que habita en la marca, pues “Mi café con manos de mujer” reconoce su territorio y las experiencias de vida que en él se despliegan. ¿Cómo esta marca genera valor económico y simbólico y revela a las mujeres como

agentes esenciales en el sector cafetalero? Me atrevo a decir que a través de cuatro estrategias que son a la vez tácticas y éticas:

1. El reconocimiento de un proceso histórico de largo alcance del que se forma parte, pues distinguir esta posición y reflexionar sobre ella permite conocer las condiciones estructurales que favorecen, potencian y limitan los propósitos de la marca.
2. La singularización de la marca como café de especialidad que implica conocer la posición de Costa Rica como productor y el poder simbólico del cultivo en el país y el mundo. Esto conlleva cuidar de manera colectiva los parámetros de calidad que aseguren su trazabilidad y la proyección como un café auténtico.
3. La gestión de conocimiento orientada a generar un “sentido de pertenencia” de las mujeres con su cultivo y a generar y compartir conocimientos sobre el sector cafetalero y el café de especialidad con las caficultoras.
4. La validación de las mujeres que participan en la cadena de valor del café, como agentes con derechos, conocimientos y autonomía capaces de tomar decisiones con base en su experiencia y saberes. Reconocerlas como agentes del sector cafetalero revierte la lógica androcéntrica para mostrar su papel en la dinámica económica y cultural del sector. Un rol que asumen aún con dobles jornadas de trabajo porque los cuidados siguen siendo una responsabilidad con cara de mujer.

En esos cuatro elementos existe también un enfoque de cuidados en el sentido general que proponen Joan Tronto y Berenice Fisher:

A nivel más general, sugerimos que el “cuidar” (*caring*) sea considerado una actividad genérica que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro “mundo”, de forma tal que podamos vivir lo mejor posible. Ese mundo abarca nuestros cuerpos, a nosotros mismos y nuestro medio ambiente, todos ellos elementos que buscamos religar en una compleja red, como sostén de la vida (Fisher y Tronto, 1990 citadas en Tronto, 2020: 27).

Existe una comprensión y responsabilidad sobre el entorno que se desea transformar, pero no con fines meramente económicos o individuales, sino en un sentido de colectividad y sostenibilidad social y ecológica. Ese principio de lo colectivo es un aspecto familiar en los emprendimientos femeninos donde las relaciones humanas, el bienestar colectivo, la colaboración y la sostenibilidad social están integrados en los modelos de negocio y liderazgo (Lisintuña, & Gualán, 2020; Muñoz, Rojas, Domínguez, 2024).

En el estudio de una experiencia local de emprendimiento y acción cultural reconocemos el rol de gestoras y gestores culturales que orientan sus decisiones y acciones con base en el conocimiento del contexto y su dinamismo, el reconocimiento de desigualdades sistémicas, como las de género; la validación de distintos saberes a través del encuentro con el otro, la otra; y la creación de posibilidades de cambio. Observada desde estos lentes, la trayectoria de Gaby Morales es una experiencia que da luz sobre las prácticas de gestión cultural que se articulan con las condiciones de vida en los territorios.

El café con manos de mujer del que hemos hablado contiene, preserva y dinamiza la cultura. En sus granos está la historia de Costa Rica con sus regiones y paisajes cafetaleros; está la organización social, económica y política de un sector económico; están los saberes locales que se articulan con el conocimiento técnico y científico y las innovaciones tecnológicas. Están también las palabras, la organización del tiempo, las recetas de alimentos y bebidas, la música, las artes plásticas, las novelas y poesías que se inspiran en el café, su cultivo y bebida. Gabriela reconoce esa contención cultural y teje estrategias para impulsar un potencial económico colectivo, sobre todo teje vínculos personales. La cultura del café está principalmente ahí, en las relaciones que se forman en las calles de los cafetales, durante el tueste, en el compartir conocimientos, en las relaciones comerciales, en el lenguaje cotidiano, en las mesas, en el cortejo y en la cortesía, porque después de todo, invitar un café es una llamada a compartir nuestro estar en el mundo.

Referencias bibliográficas

- Amrouk, E. M., Palmeri, F., y Magrini, E. (2025). *Global coffee market and recent price developments*. Roma: FAO. <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/8135b05e-a013-4080-b8f6-a6ac5b02230a/content>
- Appadurai, A. (1988). Introduction. Commodities and the politics of value. En Arjun Appadurai (ed.), *The social life of things. Commodities in cultural perspective* (pp. 3-63). Cambridge University Press.
- Blázquez-Graf, N. (2012). Epistemología feminista: Temas centrales. En Blázquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Carboni, N., & De Luca, L. (2016). Towards a conceptual foundation for documenting tangible and intangible elements of a cultural object. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 3(4), 108-116.
- Chavarría, R., & Valdés, J. (2019). Aproximaciones y provocaciones en torno a la emergencia de la gestión cultural en las postrimerías del siglo xx latinoamericano. En: Rafael Chavarría Contreras, Daniel Fauré Polloni y Carlos Yáñez Canal (eds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica* (vol. 1., pp. 207-225). Ariadna.
- Cuéllar-Chaves, M. (2024). Una mirada al emprendimiento cultural [A Look at Cultural Entrepreneurship]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1306>
- Dobles, J. (1997). *Costa Rica poema a poema*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Federici, S. (2012). *Revolution at Point Zero: Housework, Reproduction, and Feminist Struggle*: PM, Common Notion, Aunonomeia.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (2025, 30 de junio). *Food and agriculture data*. <https://www.fao.org/faostat/en/#data>
- Garcés González, C. R. (2014). Las dimensiones de la gestión del conocimiento y los procesos de desarrollo local comunitario. *Acta Universitaria*, 24(1), 60-68.
- Giménez Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Conaculta.

- González Fuentes, L. (2019). El concepto de cultura en Nuestra América y su reapropiación crítica desde lo popular y lo comunitario. En Rafael Chavarría Contreras, Daniel Fauré Polloni y Carlos Yáñez Canal (eds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica* (vol. 1., pp. 67-86). Ariadna.
- Harding, S. G. (1991). *Whose science, chose knowledge?* Cornell University.
- Icafé. (2020). *Política nacional cafetalera*, 16 de noviembre. https://www.icafe.cr/wp-content/uploads/politica_cafetalera/Politica%20Nacional%20Cafetalera.pdf
- . (2022). *Política de género para el sector cafetalero de Costa Rica*, 4 de mayo. https://www.icafe.cr/wp-content/uploads/Politica_Genero/politicas/ICAFE%20Politica%20de%20Genero%20V7.pdf
- . (2024). *Informe sobre la actividad cafetalera en Costa Rica* (noviembre de 2024). https://www.icafe.cr/wp-content/uploads/informes_gestion/actividad_cafetalera/Informe%20Actividad%20Cafetalera%20de%20Costa%20Rica%202024.pdf
- Jiménez, L. (2024). *La taza habla*. Presentación en el XI Encuentro Virtual de Mujeres Rurales de Latinoamérica / Aprender con otras. <https://www.youtube.com/watch?v=lx1yhTGunn8>
- Kopytoff, I. (1988). The cultural biography of things. En Arjun Appadurai (ed.), *The social life of things. Commodities in cultural perspective* (pp. 64-91). Cambridge University Press.
- La Gaceta. Diario Oficial. (2024, 1 de julio). Reforma integral de la Ley 2762, ley sobre el régimen de relaciones entre productores, beneficiadores y exportadores de café de 21 de junio de 1961. *La Gaceta. Diario Oficial*. Imprenta Nacional. <https://www.camcafecostarica.com/wp-content/uploads/reforma-ley-2762-La-Gaceta.pdf>
- Lisintuña Vinuesa, L., & Gualán Simbaña, L. (2020). El liderazgo femenino como impulsor de la actividad emprendedora en la zona 3 del Ecuador. *Repositorio Institucional*. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/31024>
- López Saldarriaga, L. T., Castaño Bermúdez, L. M., y Grisales Ríos, T. (2019). Tejer escenarios de paz desde la gestión cultural. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 4(7). doi: 10.32870/cor.a4n7.7342

- Mariscal Orozco, J. L. (2019). Gestión cultural. Aproximaciones empírico-teóricas. En: José Luis Mariscal Orozco & Úrsula Rucker (eds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica*, (vol. II., pp. 140-161). Ariadna Ediciones.
- Morales Chavarría, G. (2024). *La taza habla*. Presentación en el XI Encuentro Virtual de Mujeres Rurales de Latinoamérica / Aprender con otras. <https://www.youtube.com/watch?v=lx1yhTGunn8>
- Muñoz de los Santos, C., Rojas Molina, J., & Domínguez López, S. L. (2024). Estilos de liderazgo de mujeres emprendedoras en micro, pequeñas y medianas empresas de los sectores comerciales y de servicios, en Xalapa, Veracruz. *Revista Ciencia Administrativa*, 2, 9-17. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2025/03/02CA2024-02.pdf>
- Ríos-Everardo, M. (2012). Metodología de ciencias sociales y perspectiva de género. En: Blázquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (Coords.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 179-195). México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- —. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*, xxv(2), 123-143.
- Roseberry, W. (2001) Introducción. En: Roseberry, W., Samper, M. & Gudmundson, L. (Comps.) (2001), *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina*. Editorial Universidad Nacional.
- Tronto, J. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* Fundación Medifé Edita.
- Velásquez Puerta, S. (2019). Emprendimiento cultural. Denominación para pensar y contextualizar. En: José Luis Mariscal Orozco & Úrsula Rucker (eds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica* (vol. II., pp. 140-161). Ariadna Ediciones.
- Yáñez Canal, C. (2018). La gestión cultural en América Latina: Entre distorsiones y potencialidades. En: Carlos Yáñez Canal (ed.), *Praxis de la gestión cultural* (pp. 33-45). Universidad Nacional de Colombia.

Capítulo 4.

Una escena propia. Aportes para pensar una curaduría feminista en las artes escénicas

Dannae Abdalla de Sa

El presente trabajo se inscribe en un pensamiento situado que asume un posicionamiento político explícito sobre los modos de producción y circulación del conocimiento en el campo cultural. Se enmarca en las contribuciones de una epistemología feminista, entendida no sólo como una crítica a la pretendida neutralidad y objetividad del saber hegemónico, sino como una propuesta activa para repensar las formas en que se construyen los saberes, desde la experiencia encarnada y colectiva (Harding, 1986; Haraway, 1988; Suárez Tomé, Belli, & Mileo, 2024). Esta perspectiva crítica y política se distancia de las lógicas universalistas del conocimiento, para abogar por formas de saber contextualizadas, parciales y comprometidas con la transformación social.

Desde esta mirada, la curaduría y la gestión cultural no son entendidas únicamente como prácticas técnicas sino como herramientas políticas que disputan sentidos, visibilizan subjetividades subalternizadas y desestabilizan jerarquías tradicionales en el ámbito artístico y cultural. En este sentido, el enfoque feminista no se limita a una representación de lo femenino, sino que propone una

reorganización profunda de los modos de ver, hacer y vincularse en el arte y la cultura. Así, con este capítulo se propone indagar en las prácticas curatoriales y de gestión cultural desde esta perspectiva, explorando su potencial transformador.

Si se entiende a la gestión cultural, y específicamente a la gestión de las artes escénicas, como una forma de disputar lo político en la cultura, ¿qué aportes pueden hacerse desde los movimientos feministas a este campo de acción? ¿Es posible que la participación de mujeres y disidencias trabajadoras de las artes escénicas en los procesos de activismo feminista incidan en el modo de gestionar y producir en el campo de la gestión cultural? ¿Cómo se hace una curaduría feminista? ¿Con qué criterio se eligen las piezas? ¿Qué variables se ponen en consideración? ¿Qué intereses promueve? ¿Cuáles son sus efectos socioculturales?

Para intentar responder estos interrogantes, nos apoyamos en planteamientos feministas con los cuales poder generar nuevos recursos empíricos y teóricos con base en la propia experiencia. Se plantea entonces trabajar desde la propia experiencia de gestionar un festival de teatro dónde poner en tensión las categorías teóricas a partir de los saberes del hacer. En este sentido, se intenta pensar el presente y trazar puentes entre la propia experiencia y la reflexión académica en busca de abonar a la construcción de conocimiento situado sobre la gestión cultural desde una perspectiva feminista y popular.

En efecto, se propone un análisis del Festival de Teatro SubVersión Feminista, llevado a cabo en la ciudad de Rosario, Argentina, durante los años 2023 y 2024. Organizado por la asociación civil Cueras,¹ este festival constituye una experiencia que articula prácticas curatoriales con una agenda de reivindicaciones feministas, configurando un espacio de experimentación, resistencia y creación colectiva. Dicho festival se propone problematizar los imaginarios sociales asociados a la patriarcalización de los modos de vida, entendiendo que las prácticas artísticas son una

1 Cueras es una asociación civil integrada por Dannae Abdalla de Sa y Julia Logiodice, centrada en proyectos de artes escénicas con una perspectiva de transformación social. Para más información véase cueras.com.ar

de las herramientas privilegiadas para disputar sentidos, conmover lo naturalizado y contagiar nuevas percepciones de la otredad.

El capítulo forma parte de una investigación mayor que incluye una triangulación metodológica donde se combinaron fuentes primarias a partir de entrevistas en profundidad, cuestionarios, análisis documental y observación participante donde se busca incorporar las voces y vivencias de las personas de interés de este estudio como partícipes activas en lo que se conoce como investigación/acción. En este texto sólo incluimos la primera parte en cuatro secciones. En la primera, se presenta un marco teórico desde donde pensar la gestión cultural y las prácticas curatoriales para así poder esbozar una primera aproximación a lo que se entiende por curaduría feminista. En la segunda sección se describe lo que fue la experiencia del festival en sus dos ediciones. En la tercera sección se avanza sobre algunas dimensiones del ejercicio de la gestión cultural en diálogo con el festival analizado, para finalizar en la cuarta sección con un cierre parcial de las primeras conclusiones de esta investigación.

Gestión cultural y curaduría feminista

En las últimas décadas la gestión cultural se ha consolidado como un campo clave para la producción, circulación y transformación de las prácticas culturales contemporáneas en América Latina. Desde una perspectiva crítica y situada, se entiende la gestión cultural no como una mera herramienta técnica o administrativa, sino como una práctica sensible, reflexiva y profundamente política. Una práctica que articula el sentir, el pensar y el hacer, comprometida con la transformación del orden social y la apertura a nuevas formas de subjetividad y de relación con lo común (Vich, 2014; Yáñez Canal, 2018). De esta forma, se entiende el trabajo cultural como “un proceso transformador que implica una mirada y una postura política en vínculo con las demandas/expectativas de los territorios y las comunidades en las cuales se interviene” (País Andrade, 2021: 31).

Asimismo, desde este enfoque se sostiene que la gestión cultural debe consolidar políticas culturales que tengan la capacidad de proble-

matizar y combatir las prácticas culturales que sostienen y reproducen los estereotipos, desigualdades, brechas o segregaciones de género.² Con esto se hace referencia a todas aquellas situaciones que se originan en estructuras sociales arraigadas en las diferencias sexo/género, y que han beneficiado históricamente a los hombres cis por sobre las mujeres y disidencias. En palabras de Víctor Vich (2021), “crear proyectos capaces de hacer visible la voz a todas aquellas identidades que no encajan en el fantasma tradicionalmente masculino” (p. 65).

En este sentido, se sostiene que la incorporación de un enfoque feminista en la gestión cultural es una urgencia ineludible para cuestionar las estructuras androcéntricas que han moldeado históricamente los modos de hacer, valorar y representar la cultura. Se entiende la perspectiva feminista no como una categoría universalizante, sino como un posicionamiento político plural, inclusivo y territorializado. Este posicionamiento coincide con la noción de “pensamiento situado” desarrollada por Verónica Gago (2019), para quien la parcialidad se constituye como potencia política transformadora. En este sentido, se apuesta a este enfoque en tanto aporta herramientas críticas para reconfigurar el campo de la gestión cultural como un espacio de disputa simbólica, capaz de resignificar las formas de hacer cultura y de producir relaciones de poder más equitativas.

En este contexto, la curaduría —concebida como una práctica estética y política— (Corvalán, 2022, 2023; Roca, 2012; Reilly, 2018) se constituye en un dispositivo estratégico para la intervención feminista en el campo de gestión de las artes escénicas, un campo de acción que, a su vez, se ha configurado a través de los años como un espacio fértil para el activismo en torno a los feminismos. Para llevar adelante este análisis, se propone partir de dos conceptos centrales: el de curaduría afectiva desarrollado por Kekena Corvalán (2022, 2023) y el de activismo curatorial propuesto por Maura Reilly (2018).

2 Se entiende el género como un concepto desarrollado para cuestionar la naturalización de la diferencia sexual en múltiples ámbitos de lucha. Las teorías y prácticas feministas en torno al género buscan explicar y transformar los sistemas históricos de diferencia sexual, donde hombres y mujeres están constituidos y situados socialmente en relaciones de jerarquía y antagonismo (Haraway, 1995).

La curaduría afectiva puede entenderse como una práctica curatorial que prioriza los vínculos emocionales, los cuidados colectivos y las dimensiones subjetivas en la gestión de proyectos culturales. A su vez, cuestiona los modelos tradicionales —jerárquicos y neutrales— para proponer uno situado, donde el afecto opera como herramienta política y metodológica. De esta forma, el concepto de curaduría afectiva se presenta como un modo particular de organizar relatos sobre una voz colectiva a través de la expresión de afecto.

Por su parte, el término activismo curatorial se enmarca dentro de las prácticas curatoriales comprometidas con la justicia social, la diversidad y la descolonización de las instituciones artísticas. Reilly (2018) lo define como: “una práctica curatorial que desafía activamente el *statu quo* hegemónico —patriarcal, blanco, eurocéntrico y heteronormativo— del mundo del arte, promoviendo narrativas marginadas y cuestionando las estructuras de poder existentes” (p. 12).

Anclado en estos conceptos, se propone pensar el de curaduría feminista entendido como una forma de visibilizar voces históricamente marginadas, desafiar los cánones hegemónicos y promover diálogos críticos sobre género, poder y justicia social. Se presenta como una práctica comprometida que no se limita a la programación de contenidos, sino que propone un proceso transformador que prioriza la escucha del territorio, la construcción de vínculos afectivos y la creación de nuevas narrativas. Desde una perspectiva interseccional, no sólo visibiliza obras de artistas mujeres y disidencias, sino que también cuestiona las jerarquías de producción y circulación, privilegiando procesos colaborativos, relacionales y afectivos como formas de resistencia política.

Un festival de teatro con perspectiva feminista

A partir del año 2015 el movimiento feminista en Argentina se posicionó con fuerza en la agenda pública. El femicidio de Chiara Páez fue el inicio de una movilización sin precedentes que se convocó el 3 de junio de 2015 en diferentes plazas a lo largo y ancho del país bajo la consigna

Ni Una Menos (NUM).³ La particularidad de su grito, la espontaneidad del llamado y la urgencia de la demanda hizo que una heterogeneidad de movimientos sociales, partidos políticos, pero también “personas sueltas” respondieran a la convocatoria. En este sentido, el 2015 representa para la región, no tanto un quiebre sino más bien una nueva pulsión del movimiento, un suceso que funcionó como catalizador y que llevó a la masividad que se vivió en los años siguientes.

En este contexto, el activismo impulsado por el movimiento de mujeres y disidencias en el ámbito de las artes escénicas logró una articulación con la intervención política que se materializó no sólo en *performances* públicas realizadas en marchas y movilizaciones, sino también en los procesos creativos arriba y abajo de los escenarios. A lo largo de este periodo se observaron nuevas búsquedas formales que pusieron en tensión los cánones estéticos hegemónicos, al tiempo que se produjo un desplazamiento temático en las poéticas de los espectáculos (Bulloni, Justo von Lurzer, Liska & Mauro, 2022). En relación con los marcos de creación y producción, surgieron los primeros protocolos contra la violencia machista y observatorios de políticas de género, como el Observatorio de Género del Instituto Nacional de Teatro. En efecto, el acumulado de luchas feministas que se vio expandido y masificado a partir de 2015, generó un terreno fértil para que estas demandas y denuncias fueran audibles también en el ámbito cultural y escénico.

En este contexto surge “SubVersión Feminista” que, en sintonía con la agenda de reivindicaciones del movimiento feminista y enmarcado en el 8M, se propone problematizar los imaginarios sociales asociados a la patriarcalización de los modos de vida, entendiendo que las prácticas artísticas son una de las herramientas privilegiadas para disputar

3 No puede entenderse el Ni Una Menos sin mencionar el acumulado histórico de luchas anteriores que lo precedieron: el movimiento de mujeres y la organización del Encuentro Nacional de Mujeres, hoy llamado Encuentro Plurinacional de Mujeres, lesbianas, travestis, trans y no binaries, que ya lleva 37 ediciones, la campaña por el aborto legal seguro y gratuito, las luchas de las madres y abuelas de Plaza de Mayo, las luchas del movimiento de disidencias sexuales y los movimientos sociales.

sentidos, conmover lo naturalizado y contagiar nuevas percepciones de la otredad. Según puede leerse en la gacetilla de prensa de su primera edición, “Subversión Feminista apuesta a la capacidad transformadora de las artes escénicas para promover una reflexión sensible a partir de la cual desmontar los imaginarios sociales sobre los que se sostiene el patriarcado”.⁴ El evento se presentó como una actividad abierta al público en general, cuyos principales objetivos eran: (a) programar funciones de artes escénicas que abordaran distintas problemáticas de género con perspectiva feminista y decolonial, y (b) generar instancias de reflexión e intercambio entre les artistas y las audiencias que contribuyeran a subvertir los imaginarios sociales sobre los que se asienta el orden patriarcal.

La primera edición del festival se desarrolló del 14 al 18 de marzo de 2023 con doble sede. Las funciones teatrales en la sala de teatro independiente Cultural de Abajo (Entre ríos 579) y las actividades especiales en el salón de actos de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Teniendo en cuenta la difícil situación económica que atravesaba el país en ese momento y la premisa de que el teatro no puede ser un privilegio de pocos, tanto las funciones como las actividades fueron con entrada gratuita.

La grilla de espectáculos respondía a una búsqueda de diversidad de lenguajes que fueran capaces de abordar las problemáticas feministas actuales desde diferentes miradas y propuestas estéticas. A diferencia de otros festivales, no se hizo una convocatoria abierta para formar parte de la programación, sino que fue el propio equipo del festival quien llevó adelante esa curaduría. Como primer paso, se comenzó a pensar en espectáculos que pudieran ser plausibles de formar parte de la programación, por su poética y forma de trabajo. Se tomaron como variables a analizar los modos de gestión, la división sexual del trabajo en los procesos de creación y producción, y las poéticas llevadas a escena. Se privilegiaron aquellos espectáculos protagonizados, escritos o dirigidos por mujeres (roles históricamente masculinizados y monopolizados por varones cis) y

4 Gacetilla de difusión del festival.

temáticas actuales en diálogo con las consignas feministas del 8M de ese año. De esta forma, se organizó un relato colectivo en el marco del 8M, teniendo en cuenta no sólo cada obra en su especificidad sino también el sistema que conformaban juntas.

Los espectáculos seleccionados fueron “Territorio coraje”, con la actuación de María Victoria Franchi y dirección de Cielo Pignatta; “Antígona”, la necia del grupo Teatro del Bardo, escrita y actuada por Valeria Folini; “Mi animal. Entre el grito y el canto”, una propuesta performática interpretada por Cecilia Colombero, asistencia de dirección de Federico De Batista e interpretación sonora de Paula Montes; “Babka y el gran viaje al pequeño libro”, un espectáculo de *clown* y marionetas para toda la familia protagonizado por Pali Díaz; y “Megáfono”, una obra de teatro documental performática con la dirección de Irupé Vitali y las actuaciones de Carolina Conditto, Tania Scaglione, Eugenia Galazarte, Sandra Bonfanti y Gianina Moises Sosa. La selección de estos espectáculos habilitó la construcción de un entramado escénico que puso en valor el rol de las mujeres en la historia, la justicia social, el cuerpo como territorio de lucha, las tareas de cuidado y la militancia por el aborto legal en Argentina.

Además de la programación de espectáculos, el festival contó con el segmento “Arde la escena”, una propuesta compuesta por dos instancias diferenciadas. Por un lado, un conversatorio sobre prácticas escénicas en clave de género donde participaron Valeria Folini, integrante del Teatro del Bardo, “Una escena propia” y “Mujeres hacen teatro”, Gabriela Bertazzo, representante regional del INT por la provincia de Santa Fe y Alejandra Bolio, integrante del Observatorio de Género del mismo instituto. El conversatorio estuvo coordinado por Julia Logiodice y Dannae Abdalla de Sá y se centró principalmente en provocar reflexiones acerca de las formas de gestión y producción de las artes escénicas en clave feminista a partir de las experiencias y vivencias de las invitadas.

Por otro lado, también como parte de “Arde la escena”, se propuso un encuentro de hacedoras culturales con una metodología taller, coordinado por Yanina Giuvia, actriz y docente de la ciudad de Rosario, que se propuso poner en común experiencias vividas para repensar las prácticas

escénicas desde una perspectiva feminista que permitiera abonar entre todas las participantes a la construcción de escenarios más seguros. Participaron 18 hacedoras culturales y, como mencionamos anteriormente, la actividad generó un clima muy cuidado donde poder poner en común las vivencias a través de juegos teatrales, dinámicas grupales y charlas.

Tras la concreción de la primera edición del festival se realizaron una serie de encuentros para realizar la evaluación del mismo, algo que, por lo general, no se tiene en consideración a la hora de gestionar. La evaluación es el proceso de valoración y ponderación de lo realizado, es decir, la instancia que permite comparar la situación inicial y la final, y de este modo aprender de lo hecho. Por un lado, frente al contexto adverso que se avecinaba con el nuevo mapa político del país,⁵ era necesario reforzar las búsquedas de financiamiento para solventar el festival. En este sentido, se decidió resignar la gratuidad de algunas actividades para poder generar ingresos propios que otorguen rentabilidad económica con la intención de solventar otros gastos de producción. Así, se propusieron dos espectáculos abiertos para el público general con entradas pagas, pero a precios populares y de esta forma seguir garantizando la accesibilidad. Para que la ganancia sea significativa se resignó también la realización de los espectáculos en salas independientes, siendo programadas en dependencias provinciales y municipales que acompañaron la gestión del festival poniendo a disposición tanto las salas como los equipos técnicos. En efecto, el festival contó con la programación de los espectáculos: “Los cielos de la diabla”, interpretada por Vilma Echeverría, programado en Sala Lavardén y Fiebre Guacha; un espectáculo multidisciplinar oriundo de la ciudad de Córdoba basado en textos de Ioshua (poeta, dibujante y activista LGBTIQ+ argentino), y cocreado por Pablo Huespe Luis Ramirez, Lucila Mazzini, Layla Sapag, Samuel Silva, Franco Dini, Matías Beltramo, Marcos García, Ana del Prato, Laura Rocha, Rodrigo Brunelli y Karina Albiero.

5 En diciembre de 2023 asume Javier Milei como presidente de Argentina, quien hasta el día de hoy lleva adelante un ajuste sistemático al sector cultural del país.

Por otro lado, en busca de profundizar la articulación con la Universidad para seguir propiciando espacios de reflexión y construcción de conocimiento a través de actividades que sean más convocantes, se propuso un nuevo dispositivo de conversación para el segmento “Arde la escena” y en articulación con el Laboratorio de Innovación en Política y Gestión Cultural de la UNR se realizó una Bacanal⁶ con la temática “cultura y feminismos” para reflexionar en torno a las diferentes prácticas culturales desde una perspectiva feminista. La actividad, coordinada por Virginia Giacosa (periodista de la ciudad de Rosario) contó con la presencia de Victoria Gómez Hernández (politóloga e imprentera feminista), Vanesa Bacceliere (música), María Victoria Franchi y Vilma Echeverría (actrices), Vanina Vargas (librera), Pablo Huespe (actor y productor teatral), Joaquín Gómez Hernández (arquitecto), Michelle Vargas Lobo (militante) y Lucía Rodríguez (periodista).

Finalmente, y ancladas en una práctica de gestión que sea capaz de reconfigurar el campo de acción como un espacio político, se decidió sumar el segmento “Otras tramas”, concebido con el propósito de abordar barreras de acceso a los consumos culturales que trascienden lo meramente económico, incluyendo obstáculos de orden geográfico, de clase, generacionales, de género y raciales. La propuesta se estructuró en torno a la presentación de una pieza teatral, acompañada por un dispositivo convivial en pos de generar nuevos diálogos y fortalecer los vínculos comunitarios. De esta forma se incorporó a la programación la obra “Gauchos reversibles”, interpretada y dirigida por Nicolás Terzaghi y Virginia Olgado, presentada en la Unidad Penitenciaria número 5 para Mujeres. Siguiendo la noción de justicia cultural desarrollada por Grimson (2013), esta iniciativa se inscribió en una lógica que aspira a subvertir las jerarquías sociales y culturales que distinguen entre ciudadanos de primera y de segunda categoría. Tal enfoque no pretende uniformar identidades,

6 Se trata de un dispositivo pensado desde el Laboratorio de Innovación en Política y Gestión Cultural de la Facultad de Humanidades y Arte, que busca conjugar el placer gastronómico con la reflexión académica. Para esto, se crean climas distendidos donde poder conversar sobre una temática específica en un ambiente distendido.

sino más bien contribuir a revertir desigualdades históricas mediante prácticas culturales inclusivas, igualitarias y participativas. En este marco, “Otras tramas” se configuró como una experiencia de producción cultural comprometida con la complejidad de su tiempo. Una propuesta que se propuso resignificar el quehacer cultural como herramienta de transformación social.

Gestión cultural en clave feminista

La gestión cultural del Festival SubVersión Feminista puede analizarse desde el paradigma de la gestión como práctica política planteado por Vich, quien identifica al gestor o la gestora cultural como una figura polifacética que puede operar, simultáneamente o en distintos momentos, como etnógrafo/a, curador/a, militante y administrador/a. Esta polivalencia profesional —particularmente relevante en contextos de disputa hegemónica— revela la complejidad epistemológica y práctica de la gestión cultural cuando opera en espacios atravesados por tensiones simbólico-políticas.

Particularmente, cuando dichas prácticas se sitúan en el marco de iniciativas que adoptan una perspectiva feminista, se evidencian con mayor nitidez las tensiones entre las exigencias institucionales y las apuestas transformadoras que intentan desestabilizar los modos tradicionales de producir y gestionar la cultura. Así, la gestión cultural deja de ser una función meramente técnica o administrativa, para convertirse en una práctica situada, reflexiva y comprometida con la transformación de los marcos simbólicos y materiales que configuran el campo cultural.

En una primera dimensión, la figura del gestor/a cultural puede ser comprendida desde el rol de etnógrafo/a, en tanto se involucra de manera directa con el territorio, lo habita simbólicamente y materialmente, lo escucha y lo interpreta desde una disposición sensible y reflexiva. Esta perspectiva implica una atención sostenida a las dinámicas locales, así como a sus tensiones, demandas, memorias y potencialidades, evitando cualquier forma de intervención extractivista o descontextualizada. Lejos de una lógica unilateral o tecnocrática, este enfoque privilegia una

práctica situada que se construye desde el vínculo con las comunidades, en diálogo con sus saberes y necesidades.

En el caso del Festival SubVersión Feminista, esta dimensión se encarna en la labor de sus organizadoras, quienes no sólo poseen un conocimiento profundo del entramado social y cultural de la ciudad de Rosario, sino que también construyen su intervención desde una escucha activa y comprometida con las problemáticas locales. Su tarea excede la planificación operativa o la gestión de recursos: se orienta a la identificación de urgencias sociales vinculadas, en particular, a las desigualdades por motivos de género, y a la creación de espacios seguros, plurales y accesibles para las manifestaciones escénicas. En este sentido, la gestión cultural se convierte en una posibilidad de articulación entre lo artístico, lo político, lo simbólico y lo territorial.

La dimensión militante del gestor/a cultural, también subrayada por Vich, adquiere especial relevancia en este caso. Las gestoras asumen un compromiso explícito con las luchas feministas, interviniendo en el campo cultural como actrices políticas que buscan transformar los imaginarios patriarcales que aún persisten en las artes escénicas. La elección del 8 de marzo como marco temporal para la realización del festival no es casual: se trata de una estrategia deliberada para alinear el proyecto con la agenda de reivindicaciones del movimiento feminista, capitalizando la potencia simbólica y movilizadora del 8M.

Por otra parte, no puede dejarse de lado el rol del gestor/a como administrador, que implica la responsabilidad de articular recursos, planificar estratégicamente y sostener la viabilidad del proyecto. En este sentido, la experiencia del festival evidencia una gestión eficiente y comprometida, que no sólo articula con organizaciones culturales y académicas, sino que promueve el acceso gratuito a la cultura, diversifica los espacios de presentación y trabaja con públicos amplios y heterogéneos. La descentralización territorial, la inclusión de espacios no convencionales como el centro penitenciario, y la apuesta por la participación activa de la comunidad, revelan una voluntad política de transformar no sólo las prácticas artísticas, sino también sus condiciones de circulación y recepción.

Finalmente, el gestor/a como curador/a desempeña un papel fundamental en la construcción de narrativas y en la articulación estética y política de los contenidos culturales. En *SubVersión Feminista* toma volumen el concepto propuesto de curaduría feminista como una práctica crítica y situada que articula procesos de selección, organización y activación de espectáculos, experiencias y discursos artísticos desde una perspectiva feminista. Esta forma de curaduría se aleja de los modelos tradicionales, que han privilegiado criterios estéticos universalistas y jerarquías hegemónicas, para asumir un posicionamiento político que cuestiona activamente las estructuras patriarcales, coloniales, capitalistas y cisheteronormativas que moldean tanto la producción artística como el acceso a los bienes culturales.

De esta forma, la experiencia del festival incorpora nuevas dimensiones al planteo de Vich que hacen posible problematizar aún más la figura del gestor/a cultural. Por un lado, el “rol militante” de Vich adquiere en la práctica feminista una dimensión ética de sostenimiento cotidiano, donde la gestión incluye también el diseño de protocolos contra violencias de género y una redistribución equitativa de recursos económicos. Por otro, mientras que Vich asume al gestor como sujeto autónomo, la gestión del festival revela que todo trabajo cultural depende de redes de cuidados invisibilizadas (por ejemplo, tareas de cuidado de quienes sostienen a los gestores). A su vez, en contrapunto a la polivalencia de Vich que presupone un sujeto gestor universal masculinizante, el festival nos presenta una gestión colectiva, basada en estructuras horizontales que ponen en valor saberes comunitarios.

En ese sentido, la gestión del festival analizado reconoce la imposibilidad de una neutralidad curatorial. En cambio, se posiciona desde el compromiso con la justicia social, la equidad y la visibilización de cuerpos, lenguajes y afectos históricamente marginados en el campo de las artes escénicas. Desde este enfoque, la práctica curatorial no se limita únicamente a la programación de espectáculos, sino que implica una reconfiguración del propio dispositivo curatorial: se diseñan espacios cuidados y afectivos, se construyen relatos colectivos, se prioriza el tra-

bajo colaborativo y horizontal, y se impulsa una escucha activa a los saberes comunitarios. La curaduría feminista entendida de esta forma busca desmontar los imaginarios que legitiman la desigualdad y construir narrativas que habiliten otras formas de existencia. Más que representar lo femenino o incluir temas de género, esta curaduría propone nuevas gramáticas para las artes escénicas y la gestión cultural desde dónde disputar los sentidos de lo común, lo político y lo sensible.

Conclusiones

La incorporación de una perspectiva feminista en la gestión de las artes escénicas supone un desplazamiento clave: de una mirada centrada en la programación y el espectáculo, hacia una práctica política situada, capaz de reconfigurar los modos de producción, circulación y recepción del hecho escénico. Cuando se habla de *curaduría feminista en las artes escénicas*, no se alude únicamente a la selección de espectáculos que aborden temáticas de género, sino a una relectura integral del hecho escénico como espacio de intervención política y transformación simbólica.

En este sentido, la gestión de las artes escénicas con perspectiva feminista se construye desde principios éticos y políticos que problematizan las relaciones de poder en la escena: desde quién toma las decisiones curatoriales, hasta cómo se distribuyen los recursos, qué cuerpos ocupan los espacios de representación y cuáles son los discursos que se privilegian o se silencian. La escena, en este marco, se convierte en un territorio de disputa de sentidos, donde se ensayan nuevas formas de vinculación entre cuerpos, comunidades e imaginarios.

El caso del Festival SubVersión Feminista muestra además la importancia de incorporar la perspectiva feminista al diseño de políticas culturales en pos de subvertir los marcos jerárquicos que definen quién tiene derecho a hablar, a representar y ser visto/a. La apuesta por la inclusión de voces diversas, la problematización de los imaginarios patriarcales y la creación de espacios cuidados hacen de este festival una contribución valiosa al campo de las políticas culturales con perspectiva feminista

en Argentina y América Latina. A su vez, demuestra el potencial de la gestión cultural feminista en las artes escénicas para disputar lo político en la cultura, generando nuevas formas de producir conocimiento y contribuyendo a la emancipación y mejora de la calidad de vida desde una perspectiva inclusiva, plural y territorializada. En este contexto, la curaduría feminista en las artes escénicas deviene una práctica de mediación crítica que articula el trabajo artístico con la acción política, reconociendo el potencial performativo de la escena como herramienta de denuncia, cuidado y reimaginación del mundo social.

Referencias bibliográficas

- Bulloni, M., Justo von Lurzer, C., Liska, M., & Mauro, K. (2022). Mujeres en las artes del espectáculo: Condiciones laborales, demandas de derechos y activismos de género (Argentina, 2015-2020). *Descentrada. Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género*, 6(1), e161.
- Corvalán, K. (2022). *Curadurías del fin del mundo, cinco casos de curaduría afectiva: Curaduría, artes visuales y feminismo*. Autoras en Tienda.
- . (2023). *Curaduría afectiva*. Cariño Ediciones.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista*. Tinta Limón.
- Grimson, A. (2013). El desafío de la justicia cultural. *Voces en el Fénix*.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? En: Bartra, Eli (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Universidad Autónoma Metropolitana.
- País Andrade, M. (2021). La gestión cultural en y desde una mirada interseccional. *De la cultura al feminismo* (pp. 21-33). RGC Libros.
- Reilly, M. (2018). *Curatorial activism: Towards an ethics of curating*. Thames & Hudson.
- Roca, J. (2012). Notas sobre la curaduría autoral. *Museología, curaduría, gestión y museografía: Manual de producción y montaje para las artes visuales* (pp. 28-36). República de Colombia: Ministerio de Cultura.

- Suárez Tomé, D., Belli, L. F., & Mileo, A. (2024). *Epistemología feminista*. Eudeba.
- Vich, V. (2014). *Desculturalizar la cultura: La gestión cultural como forma de acción política*. Siglo XXI Editores.
- . (2021). *Políticas culturales y ciudadanía: Estrategias simbólicas para tomar las calles*. HyA Ediciones.
- Yáñez Canal, C. (2018). La gestión cultural en América Latina: Entre distorsiones y potencialidades. *Praxis de la gestión* (pp. 33-45). Universidad Nacional de Colombia.

Gestoras culturales en Guatemala: desigualdades, empoderamientos y experiencias vitales en el andar de la profesión

Ana Luz Castillo Barrios

El presente capítulo se enmarca en la investigación titulada “Género y gestión cultural en Guatemala: disparidades históricas en una profesión nueva”, realizada por esta autora como trabajo final para optar al título de Máster en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía de la Universidad de Cádiz, España.

Esta investigación se centra en el estudio del binomio género y gestión cultural y las implicaciones que éste tiene en la vida profesional y personal de las gestoras culturales, específicamente en Guatemala. Para ello, aplicando una metodología cualitativa, propone acercarse, escuchar y conocer la experiencia de 13 gestoras culturales guatemaltecas, activas entre 1996 y 2016, periodo de 20 años posteriores a la firma de la paz en el país, que coincide con la evolución de la gestión cultural como profesión en este territorio. De esta forma se visibiliza el trabajo que ellas realizan, al mismo tiempo que se identifican y analizan las barreras que obstaculizan su práctica profesional, las estrategias que utilizan para hacerles frente, las implicaciones que la profesión tiene en su vida personal y familiar, y los logros que ellas mismas reconocen en su trayectoria.

Además, permite acercarse al lugar desde el que ellas se nombran como personas y como profesionales. El análisis se plantea desde los postulados de los feminismos decoloniales y latinoamericanos.

Las participantes son gestoras culturales profesionales con un mínimo de 10 años de experiencia en el campo, que han ocupado puestos de liderazgo en entidades culturales públicas y/o privadas, que representan un amplio rango de edad (entre 37 y 82 años), que son diversas en origen étnico (maya y ladino-mestizas), territorio geográfico de procedencia (urbano y rural) y estrato socioeconómico, y su trayectoria profesional ha sido en el sector de las artes y las industrias culturales. El número de participantes corresponde al número 13 (Oxlajuj), que en la cosmovisión maya es el número del cambio, del inicio de todo.

La investigación parte de dos premisas: primero, la presencia de desigualdades por razón de género en todos los ámbitos profesionales y, por tanto, en la gestión cultural. Segundo, la relativa juventud de la gestión cultural en Guatemala, que en el año 2000 inicia su camino de reconocimiento como profesión. De ahí que los procesos de formación y la realización de estudios en el territorio sean muy limitados, reforzando la invisibilidad de referentes en este campo, especialmente de referentes femeninos.

En el marco del Tercer Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural, en el presente capítulo se propone una mirada hacia adentro de la profesión, basada en el análisis de la experiencia compartida por las 13 gestoras culturales participantes en la investigación. Sin embargo, en el contexto de este congreso se prioriza el abordaje de las barreras y desigualdades que obstaculizan el camino profesional de las gestoras culturales y las estrategias que utilizan para hacerles frente, así como el lugar de enunciación profesional y las motivaciones que las llevan a permanecer en este camino profesional.

Sobre la gestión cultural y sus profesionales

Un hecho trascendente para la gestión cultural en Latinoamérica es la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales celebrada en México y promovida por la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Edu-

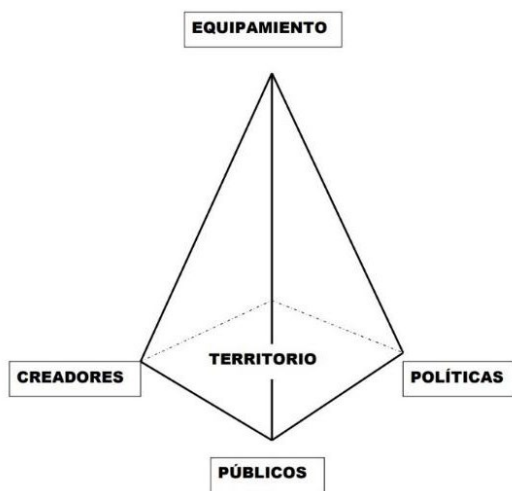
cación, la Ciencia y la Cultura) en 1982, donde se adopta una definición consensuada de cultura y se sientan los cimientos de la gestión cultural en el territorio (Cabañés, 2017). Inmersa en diferentes procesos de paz, Centroamérica entra al debate sobre cultura, desarrollo y políticas culturales con retraso. En el año 2000, luego de 36 años de conflicto armado interno y las heridas aún abiertas, Guatemala inicia un proceso participativo que se basa en el reconocimiento de ser una nación multicultural, pluriétnica y multilingüe. Este proceso da lugar al establecimiento de las políticas culturales y deportivas que, con algunas modificaciones importantes, se encuentran vigentes hasta el día de hoy. La implementación de estas políticas requiere la formación de profesionales capaces de llevar a cabo estos procesos, tarea que inicia a través de cursos y seminarios promovidos por la cooperación española y la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), donde se nombra ese *hacer* específico en el campo de la cultura como gestión cultural y es reconocida como profesión (Castillo, 2024).

Pero ¿qué se entiende por gestión cultural? La respuesta demanda, en primera instancia, abordar el campo que interviene: la cultura. Como se mencionó arriba, la UNESCO (1982) recoge la definición consensuada, vigente hasta la fecha. Parafraseando esta definición, puede decirse que cultura es la forma en que el ser humano comprende su entorno y da significado a su vida como persona y como colectivo, permeando todas las esferas de su vida.

La gestión cultural, por tanto, está ligada a la gestión de lo simbólico, una complejidad que ha llevado a que, hasta donde se tiene conocimiento, no se cuente con una definición consensuada de gestión cultural (González y Ben, s/f). Este hecho queda reflejado en el artículo “La profesionalización de la gestión cultural. La experiencia pionera de CLACDEC”, donde su autor incluye 24 definiciones de gestión cultural (Guzmán, 2021). A partir de ideas clase compartidas en estas definiciones, me sumo a la definición de Carlos Guzmán que propone comprender la gestión cultural como “un conjunto de saberes y prácticas”; que “utiliza diferentes instrumentos y herramientas”; que “articula acciones y procesos que permiten la gestión de lo simbólico”; que “atañe a los ámbitos de la creatividad, incluidas las

artes, las industrias culturales, y el patrimonio”; que “se debe a la población del territorio”; y que debe “velar por la implementación de políticas culturales que garanticen el respeto a los derechos culturales como parte de los derechos humanos, tanto a nivel individual como colectivo” (Guzmán, 2021: 316-322). Esta definición ofrece claves para delinear el perfil de las gestoras culturales,¹ aunque para fines de este capítulo, y con base en diferentes definiciones revisadas, se proponga la idea central de ser mediadoras, provocadoras, facilitadoras y vínculo entre la experiencia que posibilita la cultura y las personas que habitan un territorio, buscando lograr un impacto a nivel individual y colectivo que beneficie y transforme la comunidad y su entorno (Castillo, 2014a).

Un aspecto relevante para el presente texto, intrínseco a la naturaleza de la gestión cultural, es la invisibilidad de las gestoras. Esta situación se explica con una figura de pirámide,² representativa del proceso de gestión de equipamientos y de proyectos culturales:



- 1 En adelante, toda referencia a personas o colectivos incluida en este capítulo hace referencia al género gramatical neutro, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.
- 2 Esta figura está tomada con autorización del autor, de: Ben, Luis (2008). *Módulo III: Equipamientos culturales* (Dossier del curso). Máster en Gestión Cultural, Universidad de Sevilla.

En la base de la pirámide está el territorio donde se ubica el equipamiento o se lleva a cabo el proyecto. En los vértices frontales se ubican las creadoras, el público del proyecto y las políticas culturales a las que responde. En el vértice trasero, oculta, se encuentra la gestora cultural que media entre cada uno de los vértices frontales para que se concrete la acción. De ahí la invisibilidad de la profesión.

Sobre las implicaciones del género en la cultura

El pensamiento simbólico que mantiene la cultura en continua evolución crea códigos culturales que norman una sociedad y moldean comportamientos, roles, relaciones de poder, espacios de convivencia y oportunidades laborales, entre otros.

La teoría feminista propuso que el género, una categoría construida en el pensamiento simbólico, actúa como “una especie de ‘filtro’ cultural con el que se interpreta el mundo [...] [y] constriñe las decisiones y oportunidades de las personas, dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre” (Lamas, 2007: 1). En este caso, la diferencia sexual produce una lógica de género basada en las diferencias biológicas y la división sexual del trabajo, que actúa, según Pierre Bourdieu (citado en Lamas, 2007) como “la mejor fundada de las ilusiones colectivas” (p. 3).

Diferentes teóricas feministas como Donna Haraway (1995), María Lugones (2008), Judith Butler (2011) y Rosalva Hernández Castillo (2018), entre muchas otras, han cuestionado la lógica de género, considerándola obsoleta y superada por plantear una visión dicotómica del mundo que no se corresponde con la diversidad existente. Sin embargo, la “ilusión colectiva” que nombra Bourdieu se encuentra profundamente arraigada en el pensamiento simbólico individual y colectivo de los miembros que conforman la mayoría de grupos sociales y, aunque no representa la realidad, se expresa en un orden político y económico conocido como patriarcado heterocolonial (Preciado, 2020). En este orden político y económico se perpetúan creencias, roles, estereotipos, relaciones de poder y tradiciones, entre otros, que ubican a las mujeres en una posición de

subordinación y generan desigualdades de género que, como sucede con las gestoras culturales, deben afrontar en todas las esferas de su vida.

Específicamente en el campo de la cultura, es hasta 2015 que la UNESCO presenta un primer informe que analiza las implicaciones del binomio género y cultura. Este informe, titulado *Igualdad de género: Patrimonio y creatividad*, señala que en la cultura, como en otras áreas de la sociedad, se constata la existencia de desigualdades y discriminaciones por razón de género, a veces difíciles de identificar, pero que presentan “síntomas” de su presencia (UNESCO, 2015).

En relación con estas desigualdades, el artículo “Sueños con alas. Un estudio sobre mujeres y artes escénicas en Guatemala” (Castillo, 2014b) se aproxima a la situación de las creadoras y directoras de artes escénicas, identificando algunas barreras que limitan su desarrollo profesional y que representan “síntomas” de la presencia de desigualdades en su profesión.

Para Fátima Anllo (2021), las desigualdades de género se refieren más a una cuestión de jerarquías que de diferencias, y en el campo de la cultura y las artes cobra relevancia la existencia de jerarquías de poder que limitan la participación de las mujeres. Este poder se conoce como *poder de legitimación* y “marca la vida de creadores, instituciones y profesionales de la cultura” al dotarlo de la capacidad de “designar lo bueno y lo malo, la belleza y la fealdad”, aquello que tiene calidad, o no (Anllo, 2021: 70). Esto repercute en la escasa presencia, visibilidad y promoción de las mujeres, como sucede en el campo de la gestión cultural.

La mayoría de estudios e informes sobre las desigualdades de género plantean el análisis desde la perspectiva de la diferencia sexual y la lógica de género, dejando fuera otras categorías de análisis como raza, etnia, edad o clase social, que forman parte integral de las desigualdades que enfrentan las mujeres y oculta la violencia que se ejerce contra ellas. Por tanto, el análisis de las desigualdades se lleva a cabo desde la mirada de los feminismos decoloniales y latinoamericanos que han cuestionado, criticado y, también, reconocido los aportes de las feministas hegemónicas, proponiendo “un diálogo horizontal, situado, sin pretensiones de univer-

salización ni verdades absolutas” (Villaroel, 2019: 112). Estos feminismos, entre los que se encuentran los feminismos populares, los feminismos comunitarios territoriales y los movimientos de mujeres mestizas, representan la “revolución silenciosa” en Latinoamérica y se caracterizan por la cercanía entre la teoría y la práctica, y siempre en la búsqueda de la transformación social (Korol, 2019).

Sobre las desigualdades de género en la gestión cultural

Es un hecho que en Guatemala no existen reglas ni normas escritas que limiten la participación y promoción de las mujeres en el sector de la cultura. Sin embargo, las gestoras culturales entrevistadas comparten experiencias que permiten identificar barreras que limitan su desarrollo profesional. La mayoría de estas barreras son simbólicas y perviven en el imaginario colectivo de la sociedad guatemalteca. Las voces de las entrevistadas describen estas barreras.

- Barreras vinculadas con estereotipos de género que promueven representaciones femeninas y masculinas tradicionales que determinan lugares, comportamientos y tareas específicas para cada persona según el género asignado. *Lluvia*,³ una de las entrevistadas, dice:

[...] definitivamente es jodido en este país hacer arte por diferentes circunstancias, pero también por las circunstancias culturales que existen en nuestros contextos [...] Las familias acá son un tanto conservadoras. No dejan que sus hijas salgan, no dejan que sus hijas vayan de un espacio a otro [...] tienen como muy marcada, esa situación de que tú eres una mujer y naciste para la casa [...] (Lluvia, E8, 12-6-2022: 54).⁴

3 *Lluvia* es un nombre ficticio. Para resguardar el anonimato de las entrevistadas se asignó un nombre ficticio a cada una.

4 Esta nomenclatura corresponde al nombre ficticio de la entrevistada, el número de entrevista, la fecha de la entrevista y la página del trabajo de fin de máster que sirve de base para este escrito y de donde se toma la cita: Castillo, Ana. (2024). *Género y gestión cultural en Guatemala: Disparidades históricas en una profesión nueva*. Trabajo de fin de Máster. Universidad de Cádiz.

La entrevistada reside en una población rural, predominantemente maya. El estereotipo designa un lugar para las mujeres, limitando su libertad de movimiento. Este estereotipo se explica desde la propuesta teórica de las feministas comunitarias territoriales de Guatemala,⁵ que señalan la prevalencia del sistema patriarcal mixto en las comunidades originarias. Este sistema surge del encuentro entre el patriarcado cristiano colonial y el patriarcado originario ancestral, dando como resultado los cuerpos sexuados de las mujeres que soportan todo tipo de opresiones y violencias (Cabnal, 2010; Cumes, 2009). Este estereotipo se convierte en una barrera para la entrevistada que ve limitada su actuación, debiendo, además, resistir a la reacción social por atreverse a romper las normas tácitas establecidas.

El estereotipo de belleza también se identifica como barrera que afecta el desarrollo profesional de las gestoras culturales, tal y como lo señala *Maya*: “Primero, es no tomarme en serio por ser mujer, [luego] mi pinta de mujer indígena, con facciones indígenas, chaparrita morenita [...], es como que no valieran mis propuestas” (Maya, E5, 5-6-2022: 56).

A partir de voces feministas ladino-mestizas en Guatemala, puede decirse que el estereotipo de belleza está condicionado por el anhelo de la blanquitud y la negación de lo indígena, base de la identidad del pueblo ladino, que lucha desde la Colonia por no perder su estatus de superioridad sobre lo indígena, justificando así su explotación (Aguilar, 2019).⁶

- Barreras relacionadas con tareas, espacios y talentos diferenciados. En una sociedad machista y sexista como la guatemalteca, ocupar puesto de liderazgo es una afrenta para algunos individuos que no reparan en expresarlo, desvalorizando el trabajo realizado por

5 El feminismo comunitario territorial en Guatemala es postulado por las feministas comunitarias xinka de las montañas de Jalapán y cuenta con principios y elementos comunes con la cosmovisión maya, así como una serie de conceptos y categorías analíticas en continua evolución.

6 El análisis sobre la conformación e identidad del pueblo ladino lo plantea Yolanda Aguilar en su libro *Femestizajes. Cuerpos y sexualidades racializados de ladinas-mestizas* (2019). Asimismo, Aguilar también señala que el diálogo y la reflexión de las feministas ladinas-mestizas en Guatemala es aún un asunto pendiente y, por lo tanto, aún no hay un planteamiento conjunto desde el feminismo mestizo en el país.

las gestoras culturales, así como sus capacidades y competencias.
En este sentido, *Valeska* comparte:

Quando entré [como directora] [...] el reparo ante el hecho de ser mujer, tal vez donde más fuerte lo vi, fue con la policía, con los de seguridad. Los policías me decían: “usted no me manda, si es mujer”. Así: “a mí una mujer no me manda [...]” (*Valeska*, E1, 25-5-2021: 58).

Las entrevistadas también describen barreras relacionadas con las características específicas del trabajo en cultura, especialmente en relación con las jornadas laborales extensas. Esta característica del trabajo en cultura se convierte en una barrera para las gestoras culturales debido a la autoexigencia impuesta por ellas mismas como respuesta al hecho de tener que demostrar todo el tiempo su valía, invirtiendo más tiempo en el trabajo, con las consecuencias que eso tiene. Ellas se aproximan a la gestión cultural, probablemente respondiendo a un constructo, con características propias de los cuidados, preocupándose y haciéndose cargo de los demás, de la comunidad, asumiendo esta tarea sin horario y sin descanso. Los cuidados son tareas que dan sentido vital, pero al mismo tiempo lo hacen “a través de la inmolación”, como señala Amaia Pérez Orozco (2017: 286). Así, las gestoras culturales ven afectada su salud y sienten que descuidan a sus familias, otra barrera que se yergue por la vinculación que se hace de las tareas reproductivas y domésticas con las mujeres.

El análisis de las desigualdades que enfrentan las gestoras culturales se profundiza a través del enfoque de los feminismos decoloniales y latinoamericanos que plantean que estas desigualdades intervienen, además del sexo, otras categorías como raza, etnia, clase social, edad, estilo de vida y preferencia sexual, entre otras, formando una urdimbre indivisible y sin jerarquías de dominación que afectan la vida de cada una de las gestoras culturales, tanto en el ámbito profesional como personal (*Viveros*, 2016; *Aguilar*, 2019).

La primera desigualdad que surge ante los postulados descritos es la invisibilidad, el silenciamiento de las gestoras culturales, producto

del sexismo y el androcentrismo predominantes en la sociedad. En ella interviene el “poder de legitimación” que desconoce y desvaloriza, en gran medida, el trabajo realizado por las profesionales de la cultura en general. De ahí que museos, teatros, galerías de arte, librerías y premios a la trayectoria cuenten con escasos nombres de mujeres. La unión de varias categorías de análisis en un solo cuerpo, revelan esta desigualdad, como se observa en las palabras de *Colibrí*:

[...] la mezcla de joven y mujer es perversa porque casi te mandan por el cafecito [...] Ser mujer, joven y a la cabeza de proyectos o instituciones me granjeó muchas envidias [...] Ningunearon mis decisiones [...] Me vapulearon [...] fue un verdadero calvario [...] (Colibrí, E7, 7-6-2022: 66).

A través de la desvalorización se busca invisibilizar a la gestora cultural y acentuar el lugar de subordinación de las mujeres, en especial si son jóvenes. Otro caso de invisibilidad lo relata *Lluvia*, quien se reconoce de la etnia maya:

[...] una vez competimos con los de la ciudad [...] aplicamos y, cabalmente, el premio salió [...] nosotras fuimos las únicas que quedamos de fuera de la ciudad. Cuando se recogió el premio me di cuenta de que todos los que llegaron eran [...] (pausa) [...] eran mestizos [...] todos, todos mestizos. No había nadie que fuera de la etnia maya, y por lo mismo, pues, nadie me saludó, nadie me habló, nadie me vio (risa entrecortada) [...] O sea, así, todos distantes [...] y así iba yo (gesto altivo) [...] ahí me di cuenta, de que sí existe esa discriminación, incluso entre grupos artísticos (Lluvia, 12-6-2022: 68).

En este relato aflora un elemento fundamental para el análisis de las desigualdades: el racismo. La entrevistada percibe la barrera del racismo a través de sentirse ignorada, transparente. El cuerpo racializado de las mujeres indígenas es producto de la colonización que, a su vez, ha creado la unidad ladino-mestiza como categoría social que ha internalizado el racismo y la aspiración por la blanquitud. De ahí la experiencia vivida

por *Lluvia* que genera en ella sentimientos y emociones que constituyen “malestares” que reflejan formas específicas de opresión y surgen “porque hay cuerpos que encajan en unos lugares y no en otros” (Rodó-Zárate, 2021, como se citó en Daniela Ramos-Pasquel *et al.*, 2023: 30).⁷

Las gestoras culturales entrevistadas coinciden en señalar haber sufrido violencia en el trabajo por razón de género. Ellas identifican situaciones violentas que van desde las más grotescas hasta las más veladas, siendo estas últimas más difíciles de identificar. De ahí que algunas entrevistadas normalicen las agresiones, especialmente las verbales y las consideren “como parte del trabajo” (Dolores, E2, 8-6-2021: 71). La normalización de la violencia en el ámbito laboral está íntimamente relacionada con la prevalencia de la violencia estructural en la sociedad guatemalteca. También influyen las características personales de las entrevistadas (en su mayoría de clase media, larga trayectoria, en puestos directivos y trabajando en gestión cultural), que generan una sensación ficticia de seguridad.

Las agresiones por razón de género en el ámbito laboral pueden escalar a dimensiones inesperadas, mostrando la complejidad de este fenómeno y el grado de vulnerabilidad que acompaña el trabajo de las gestoras culturales. Éste es el caso de *Valeska*, quien relata una agresión, siendo directora de un teatro:

[...] unos empresarios habían subarrendado el teatro a una empresa de comida [...] le digo: “Mire, no puede meter esto porque no va a hacer su churrasco en el foyer”. Y me contesta: “Pero es que yo siempre lo he hecho”. Le insisto [...] y me grita: “Mire hija de la gran [...] usted a mí no [...]” ¡Y me quería pegar! (Valeska, E1, 25-5-2021: 73).

7 De acuerdo con la propuesta de María Rodó-Zárate, recogida por Daniela Ramos Pasquel *et al.* (2023), al conectar la dimensión emocional con las relaciones de poder y los lugares es posible identificar malestares (experiencias relacionadas con formas específicas de dominación) y bienestar (asociados a los privilegios). En este caso se identifica un malestar sistémico por estar relacionado con las injusticias estructurales y las posiciones de opresión que se repiten de forma continuada.

En este relato se observan las consecuencias de transgredir los roles asignados en una sociedad machista como la guatemalteca, lo cual genera reacciones que se manifiestan en actitudes y comportamientos abiertamente violentos, como el insulto y la agresión física. Las categorías enlazadas en el cuerpo de las gestoras culturales, en este caso, mujer, joven, en puesto de liderazgo, exagera la reacción.

Asimismo, todas las entrevistadas señalan el acoso sexual como factor estresante en el trabajo. Este tipo de violencia se encuentra normalizado, pero la coacción que lo acompaña se convierte, en palabras de Rita Segato (2003), en “la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación” (p. 114). Se considera imprescindible compartir y reflexionar sobre las experiencias de violencia descritas por las gestoras culturales para encontrar mecanismos que permitan visibilizarlas, controlarlas y erradicarlas.

Sobre las estrategias utilizadas para superar las desigualdades en el trabajo

La experiencia compartida por las gestoras culturales estaría incompleta si no se analizara la manera en que ellas enfrentan y superan las desigualdades presentes en el ámbito laboral. En ningún momento ellas se identifican como víctimas. Al contrario, son mujeres empoderadas que han hecho de la profesión un espacio de resistencia donde predomina la creatividad, la responsabilidad con el trabajo de calidad y el compromiso con la comunidad, sobreponiéndose a los obstáculos que surgen en ese camino profesional. Sin embargo, las barreras existen, generan situaciones estresantes, demandantes y ofensivas en el ámbito laboral. Ante estas situaciones, las gestoras culturales han encontrado formas de resistencia que les ayudan a sobreponerse y se conocen como “estrategias de afrontamiento”.⁸ Estas estrategias requieren de las personas esfuerzos

8 El término *estrategias de afrontamientos* proviene del campo de la psicología. Sin embargo, su aplicación al campo de la gestión cultural se considera pertinente al proporcionar elementos

cognitivos y de comportamiento para gestionar situaciones que desbordan los recursos personales de cada una (Castaño y León, 2010; Martínez, Meneghel y Peñalver, 2019).

En la experiencia de las gestoras culturales se identifican dos tipos de estrategias de afrontamiento. El primero, las *estrategias centradas en el problema* buscan solucionar las situaciones problemáticas. Algunos comentarios de las entrevistadas demuestran el uso de este tipo de estrategias: “Trabajar, trabajar y trabajar [porque] el ejemplo manda” (Valeska, E1, 25-5-2021: 79), o bien, “estudiar las estructuras de gobierno, trabajar y cabildear en los lugares adecuados” (Elisa, E13, 26-6-2022: 79) o “[...] comencé a poner límites y a finalizar relaciones de desigualdad, dando por concluidos los proyectos o señalando abusos” (Colibrí, E7, 7-6-2022: 79).

El segundo grupo se refiere a las *estrategias centradas en la emoción* y se encaminan a responder emocionalmente ante situaciones demandantes que permiten restablecer el equilibrio emocional alterado (Martínez *et al.*, 2019). En la experiencia compartida por las gestoras culturales sobresalen, por un lado, las estrategias que conducen a ignorar el problema y, por otro, las estrategias encaminadas a la búsqueda de apoyo.

Cuando *Dolores* comparte que “una de las cosas que me dicen que hago es que se me olvida todo”, muestra que ante situaciones estresantes, responde olvidando, ignorando la situación. Ella aplica una estrategia centrada en la emoción, ignorando el problema y recobrando el equilibrio emocional alterado. La aplicación de este tipo de estrategias resulta eficaz en casos en los que el margen de actuación sobre la situación problemática es muy limitado, como sucede, por ejemplo, con las habladurías producto de prejuicios sociales. Por otro lado, *Lluvia* dice: “Me pongo a pensar en ese liderazgo que varias abuelas han asumido y que muchas veces no llega a saberse. Entonces digo, ¿por qué me voy a sentir frustrada?... mejor darle con todo y seguir adelante en esta lucha y resistencia [...]” (Lluvia, E8, 12-6-2022: 82). En este caso *Lluvia* utiliza una estrategia de

para analizar la manera en que las gestoras culturales enfrentan situaciones laborales que derivan de desigualdades que obstaculizan su desarrollo profesional.

afrontamiento centrada en la emoción, encontrado la fuerza necesaria para restablecer el equilibrio emocional al ver hacia atrás, apoyándose en el recuerdo de “las abuelas” que, como ella, lucharon y resistieron. Este tipo de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción se encaminan a la búsqueda de apoyo en otras personas, en mujeres que son sus referencias, pudiendo ser a través del apoyo físico o de manera cognitiva y emocional, como en este caso. Afrontar las situaciones problemáticas apoyándose en referentes femeninos para continuar avanzando en su camino profesional, es un aporte de las gestoras culturales entrevistadas a las estrategias de afrontamiento.

Las entrevistadas utilizan, predominantemente, estrategias de afrontamiento centradas en el problema. Este dato es relevante, dado que contradice los resultados de estudios realizados en psicología que señalan que las mujeres son más propensas a aplicar estrategias de afrontamiento centradas en la emoción.

Sobre nombrarse en primera persona desde la profesión

De manera general, las personas se nombran por lo que hacen. El oficio o la profesión pasan a formar parte de su identidad. En el caso de las gestoras culturales entrevistadas, concuerdan en haber llegado al campo de la gestión cultural “convocadas por un sueño” (Castillo, 2024: 44). Este sueño radica en el deseo de hacer teatro, de bailar, de facilitar el acceso a la cultura, de transformar la comunidad a través del arte y la cultura. Para alcanzar la meta se vieron en la necesidad de realizar tareas que forman parte de la gestión cultural. *María* lo deja muy claro cuando dice: “Lo que yo quería era hacer teatro, era poder tener recursos para hacer obras de teatro y que las demás personas tuvieran la remuneración que se merecían por su trabajo [...]” (María, E3, 18-6-2022: 45).

Las entrevistadas coinciden en que no llegan a la gestión cultural por vocación, sino por necesidad. Cuando inician su camino en cultura, ese *hacer* de la gestión cultural se aproximaba a la animación y la promoción cultural. Como apunta *Rizos*: “[...] muchas y muchos llegamos a la gestión

cultural sin saber que eso es lo que hacíamos. Nos hemos formado en el campo” (Rizos, E10, 15-6-2022: 48).

A partir de los hechos anteriores se deduce que el periodo temporal entre 1996 y 2016 es crucial para la gestión cultural en Guatemala, porque es cuando ese *hacer* de la gestión cultural se nombra, se sistematiza y se reconoce como profesión. De esta cuenta, algunas entrevistadas refieren que durante ese periodo, aunque ellas no se reconocen como gestoras culturales, empiezan a nombrarse así a partir de la manera en que otras personas, regularmente más jóvenes, las nombran. Algunas entrevistas no llegan a identificarse desde esta profesión y continúan reconociéndose como artistas que hacen gestión.

Sobre las motivaciones para trabajar en la profesión

Revisando las palabras de las gestoras culturales pueden identificarse cuatro elementos motivacionales compartidos: los principios y valores personales, la meta por alcanzar, el contexto que las rodea y nutre, y las emociones y sentimientos que el trabajo en cultura les genera. Ellas coinciden en que la meta por alcanzar es la transformación social a través de la cultura y las artes, es “aportar un poco a la construcción de una Guatemala incluyente y de oportunidades para todos y todas [...]” (Rizos, E10, 15-6-2022: 51); es buscar “el cambio, el que las personas tengan acceso a otras miradas, a mundos diversos [...]” (Colibrí, E7, 7-6-2022: 51). Este anhelo de cambio es nutrido por el mismo entorno en que viven las gestoras culturales, así como el contexto en que desarrollan su trabajo. Como dice *Dolores*: “siento que hay tanta necesidad, que hay tantas cosas que se pueden hacer, que podemos hacer en cultura [...]” (Dolores, E2, 8-6-2021).

El compromiso con la transformación social a través del trabajo en gestión de la cultura y las artes deriva también de los principios y valores personales que sustentan la manera de actuar y pensar de cada gestora cultural. Por lo general, éstos provienen de las propias familias. A su vez, este compromiso se sostiene en el convencimiento del poder transformador de la cultura y las artes, vinculado, estrechamente, a los

sentimientos y emociones que genera en cada una el trabajo en cultura. Como afirma *Colibrí*: “el arte y la cultura son apertura, mundo, unión, amor, compartir [...]” (*idem*).

En los comentarios anteriores se manifiesta el compromiso con las personas, con la sociedad, con el cambio. La búsqueda de la transformación social a través del arte y la cultura se convierte en una fuerza motivadora que incentiva a las gestoras culturales a continuar en el camino de la profesión, a pesar de y gracias a todas las experiencias vividas que las empoderan y las convierten en referentes del trabajo en el campo de la gestión cultural en Guatemala.

Conclusiones

La investigación realizada ha permitido visibilizar la experiencia de las 13 gestoras culturales participantes en el desarrollo de su trabajo. De esta experiencia sobresalen, por el impacto que tienen en la vida de las profesionales, las barreras y desigualdades que enfrentan en su camino profesional, así como las estrategias que aplican para superarlas. Estas desigualdades están determinadas no sólo por su sexo, sino también por otras categorías como la pertenencia étnica, la edad, la clase social y el lugar de residencia, entre otras, que conforman una urdimbre indivisible que hace que la experiencia laboral y personal sea diferente para cada una, pero con puntos en común que dibujan un camino compartido.

La invisibilidad se encuentra en la naturaleza misma de la gestión cultural. Sin embargo, como táctica de silenciamiento genera desigualdades que son señaladas por todas las entrevistadas. Actitudes de ninguneo y desvalorización del trabajo apuntalan la invisibilidad de las gestoras culturales, cuestionando su autoridad, su capacidad y competencia profesional. La discriminación y el racismo acompañan la invisibilidad, y afectan principalmente a las gestoras culturales de etnia maya.

La violencia laboral por razón de género es confirmada por todas las entrevistadas. Las agresiones verbales, psicológicas y físicas, así como el acoso sexual, están presentes en el entorno laboral de todas las gestoras culturales entrevistadas, lo que afecta tanto su vida laboral como personal.

Las gestoras culturales utilizan diversas estrategias para resistir las situaciones generadas por las desigualdades que obstaculizan su desarrollo profesional. Además de ser resolutivas, afrontando directamente los problemas, también buscan apoyo en otras mujeres, en sus referentes femeninos, ya sea contemporáneas o del pasado.

El periodo temporal entre 1996 y 2016 es decisivo para la gestión cultural en Guatemala porque se nombra como tal y se reconoce como profesión. Por ello, algunas entrevistadas llegan a nombrarse gestoras culturales como parte de un proceso que tuvo lugar en ese periodo. Asimismo, las entrevistadas afirman que a la gestión cultural se llega por necesidad y no por vocación.

Los conocimientos construidos a partir de los resultados de la investigación son valorados como un aporte relevante para los estudios de género y la gestión cultural en Latinoamérica. Ofrece una mirada hacia el interior de la profesión, reflejando una imagen acerca de la situación de las profesionales en este campo. Se espera que este conocimiento sirva como base y motive la reflexión sobre la situación de las gestoras culturales en diferentes territorios. La información y el conocimiento construido en esta investigación muestra que el campo de la gestión cultural se nutre de diferentes fuentes de pensamiento. En este caso, el pensamiento de las feministas decoloniales, latinoamericanas, comunitarias territoriales y feministas mestizas guatemaltecas, así como los aportes teóricos de la economía feminista, la antropología social, la psicología y elementos de la cosmovisión maya vienen a enriquecer el campo teórico y práctico de la gestión cultural, aplicándose en el análisis de la situación de las gestoras culturales.

Las gestoras culturales que participan en la investigación no son víctimas de sus circunstancias. Ellas retan al sistema, se rebelan, denuncian, se unen, exigen y trabajan hasta la extenuación para alcanzar la meta de contribuir a la transformación social a través de la cultura y las artes. Por ello, visibilizar su trabajo y su compromiso con la cultura, las artes y sus comunidades es un acto de justicia, valorándolas como referentes de la gestión cultural en Guatemala.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Y. (2019). *Femestizajes. Cuerpos y sexualidades racializados de ladinas-mestizas*. Guatemala: F&G Editores.
- Anllo, F. (2021). Muro discursivo del poder de legitimación artística frente a las políticas de acción positiva. *Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 22, 66-77. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2021.i22.07>
- Ben, L. (2008). *Módulo III. Equipamientos culturales*. (dossier del curso). Máster en Gestión Cultural. Universidad de Sevilla.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. (Antonia Muñoz, traducción). Barcelona: Paidós.
- Cabañés Martínez, G. (2017). La profesión de gestor cultural. Apuntes sobre la situación actual. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 4(1), 32-43. doi: <https://doi.org/10.4995/cs.2017.7474>
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En: Lorena Cabnal y Acsur-Las Segovias, *Feminismos diversos: Feminismo comunitario* (pp. 10-25). España: Acsur-Las Segovias. <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Castaño, E., y León, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 245-257. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56017095004>
- Castillo, A. (2014a). La formación de gestores culturales en España. Una tarea inacabada, balance del VII Seminario Internacional del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya. *Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 15, 121-134. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2014.i15.07>
- . (2014b). Sueños con alas. Un estudio sobre mujeres y artes escénicas en Guatemala. En: Beatriz Martínez del Fresno *et al.* (Coord.), *Actas del III Congreso Internacional Danza, Educación e Investigación*. Málaga: Libargo.

- . (2024). *Género y gestión cultural en Guatemala: Disparidades históricas en una profesión nueva*. Trabajo de fin de Máster. Universidad de Cádiz.
- Cumes, A. (2009). Multiculturalismo, género y feminismos: Mujeres diversas, luchas complejas. En: Andrea Pequeño (comp.), *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes*. Ecuador: FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41463.pdf>
- González, A., & Ben, L. (s/f). Gestión cultural. *Manual Atalaya de apoyo a la gestión cultural*. (On-line). <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/gestion-cultural/gestion-cultural>
- Guzmán Cárdenas, C. (2021). La profesionalización de la gestión cultural. La experiencia pionera del CLADEC. *Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 22, 304-325. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2021.i22.27>
- Haraway, D. (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. Recuperado de: <https://kolektivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>
- Hernández Castillo, R. (2018). Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo. En: María Meneses y Karina Bidasca (coords.), *Epistemologías del sur*. Argentina: CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvnp0k5d.16.pdf>
- Korol, C. (2019). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos del cólera. En: Korol, Claudia (ed.), *Feminismos territoriales: Hacia una pedagogía feminista*. (1ª edición, pp. 21-32). Santiago de Chile: Quimantú. <https://xn--pauelosenrebelia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Claudia-Korol-Feminismos-Territoriales.-Hacia-una-pedagog%C3%ADa-feminista-2019.pdf#page=21>
- Lamas, M. (2007). *El género es cultura*. Ponencia presentada en el V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural: Cooperación y diálogo intercultural. Almada, Portugal, del 8 al 12 de mayo. OEI/Interarts/AECI. http://www.paginapersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/El_genero_es_cultura_Martha_Lamas.pdf

- Lugones, M. (2008, julio-diciembre). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, 9, 73-101. Recuperado de: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Martínez, I., Meneghel, I. y Peñalver, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico? *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 111-119. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.01.003>
- Preciado, P. B. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-misiones/psicologia/preciado-paul-yo-soy-el-monstruo-que-os-habla/10775360>
- Ramos-Pasquel, D., Pérez García, A., y Gamarra Rivera, Z. (2023). *Re-interpretar la violencia de género en mujeres migrantes desde la experiencia del cuerpo-territorio*. Sevilla: TerritoriAs.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/156>
- UNESCO, y Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos. (2015). *Igualdad de género: Patrimonio y creatividad*. (Lidia Brito et al., traducción). París: UNESCO. Recuperado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231661>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, octubre, pp. 1-17. doi: <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Capítulo 6.

De la oralidad a la escritura: estrategias femeninas para la transmisión de la tolteidad

Verónica Mejía Sandoval

El siguiente capítulo surge de los primeros hallazgos del trabajo de campo realizado en el marco de la investigación doctoral titulada *Las prácticas femeninas en la conservación del patrimonio cultural inmaterial de la Toltecáyotl*.

Organizado a partir de una mirada metodológica situada, el capítulo comprende cuatro momentos: primero, la caracterización del Calpulli Kuetxpalli como una red de saberes espirituales; el segundo, la resignificación del espacio público como territorio de ejes pedagógicos; el tercero, el estudio del *Códice Borgia* como herramienta simbólica de resistencia; y termina con una reflexión sobre las pedagogías feministas y decoloniales que articulan y sustentan esta práctica como un medio de legitimación del saber oral. Inscrita desde una perspectiva cualitativa, feminista y decolonial, esta investigación se centra en el trabajo educativo observado en el Calpulli Kuetxpalli, un espacio comunitario en Guadalajara donde las mujeres diseñan y coordinan estrategias pedagógicas para transmitir los saberes ancestrales vinculados a la Tolteidad.

El objetivo es indagar las acciones concretas que estas mujeres desarrollan para informar, difundir y gestionar

el conocimiento tolteca rescatado de la tradición oral al interpretar los códices. Estas estrategias incluyen prácticas comunitarias y pedagógicas no institucionalizadas que, sin embargo, cumplen una función educativa profunda al vincular a niñas, niños y jóvenes con un legado cultural históricamente marginado.

Desde el enfoque de las epistemologías del sur (Sousa Santos, 2010) y las pedagogías feministas decoloniales (Walsh, 2009; Martínez, 2016), el reconocimiento de los saberes producidos en los márgenes, como espacios no institucionalizados y desde tradiciones orales, son formas legítimas de conocimiento. Por esto, el trabajo metodológico no es una extracción de datos sino una observación detallada y participativa de los quehaceres de dichas mujeres.

El trabajo se desarrolló en la zona metropolitana de Guadalajara entre diciembre de 2024 y mayo de 2025, particularmente con el Calpulli Kuetxpalli —colectivo integrado mayoritariamente por mujeres—, en espacios públicos como el Jardín de Analco, la vía RecreActiva y en plataformas digitales. Esta metodología responde a las características del Calpulli que transforma los espacios en escenarios educativos, políticos y espirituales. Se emplearon dos herramientas cualitativas: la observación etnográfica en torno a los talleres y al círculo de estudio del *Códice Borgia* (Díaz & Rodgers, 1993), y las entrevistas en profundidad realizadas a mujeres participantes, especialmente a la guía del Calpulli.

En un acto de honestidad, la investigadora se reconoce como no neutral sino implicada en este trabajo, corresponsable y enmarcada en una pedagogía de la escucha que permite el reconocimiento de vínculos, afectos y memoria compartida. El cuerpo, la oralidad y el territorio se convierten en ejes metodológicos que permiten una comprensión más profunda de la enseñanza y resistencia que realizan las mujeres del Calpulli. Este trabajo se inscribe en un contexto más amplio de reactivación del patrimonio inmaterial en entornos urbanos, donde el conocimiento de los pueblos originarios es, en muchas ocasiones, invisibilizado o folclorizado. Una pregunta que orienta esta presentación es: ¿cómo transmiten saberes estas mujeres?

Calpulli Kuetxpalli

En la zona metropolitana de Guadalajara emerge una forma de organización ancestral resignificada: el Calpulli Kuetxpali. Este calpulli no posee tierra propia, no se asienta en un solo lugar, y, sin embargo, persiste. Su presencia se dispersa por la ciudad en una lógica de resistencia y re-existencia desde 2011. La danza se practica en el Jardín de Analco, los estudios de filosofía y cantos se realizan en una casa sobre la Calzada Independencia —eje que históricamente ha dividido a Guadalajara—, los talleres se comparten en espacios abiertos como la Vía RecreActiva Metropolitana y el diálogo se extiende a través de medios virtuales. Este nomadismo urbano no es precariedad, sino una estrategia viva para sostener una red de saberes que se rehúsa a desaparecer.

En el centro de esta red está una mujer, quien guía, convoca y sostiene el fuego de la memoria colectiva. Aunque algunos hombres participan, es un calpulli constituido en su mayoría por mujeres. Y esto no es un dato menor: es desde sus cuerpos, sus trayectorias, sus voces, que se articula una propuesta pedagógica profundamente decolonial. Las mujeres del Calpulli Kuetxpalli son conscientes del desprecio estructural hacia lo indígena, pero también del valor profundo del conocimiento heredado. Frente a una ciudad que ha hecho del sincretismo un espectáculo, ellas reivindican el sentido espiritual y filosófico de la tolteidad.

Un ejemplo es lo que sucede con la danza: para ellas, no es una comparsa con “copillis”¹ de plumas sin sustento, ni colores vaciados de significado. En la tradición tolteca portar un copilli con plumas no es un mero adorno, sino una distinción que se gana con años de práctica, estudio y servicio, por lo que portarlo sin merecerlo se considera una práctica vacía, descontextualizada y con pérdida del valor simbólico. Danzar es una práctica viva que se vincula con los ciclos de la tierra, con los días contados desde la sabiduría del código, con los glifos que relatan el tiempo y la esencia.

1 El *copilli*, palabra náhuatl que significa “corona” o “penacho”, representa simbólicamente la conexión entre el pensamiento, la espiritualidad y la sabiduría interior.

Como señala la abuela Akanaualtzin que dirige el calpulli, quien tiene más de 25 años en la tradición de la Toltecáyotl, Es un teatro cuando no se honra el conocimiento (comunicación personal, diciembre 2024).

Otro rasgo de su situación es cómo la ciudad invisibiliza los vestigios prehispánicos del parque arqueológico de Ixtepetec que se encuentra dentro de la zona metropolitana y que, por décadas, ha sido vandalizado y olvidado por las instituciones que deberían resguardarlo, aludiendo a limitaciones presupuestarias y políticas públicas. Esta crítica no es simple oposición, sino una búsqueda por recuperar la raíz espiritual de una práctica que, en muchos casos, ha sido despojada de su contenido profundo.

En este contexto, el Calpulli Kuetzpalli propone una pedagogía que se aleja de las lógicas institucionales, pues parte de la tradición oral y del cuerpo como lugar de saber. La enseñanza de la tolteidad se hace a través del *Códice Borgia* (Díaz & Rodgers, 1993) en una lectura que conjuga memoria colectiva, educación comunitaria y una fuerte inspiración en las pedagogías feministas. Nos encontramos así ante una confluencia singular: mujeres que enseñan desde el hacer, desde la escucha y desde la experiencia, convocando al estudio de los días, las cuentas y atados, las esencias y la constitución de los glifos.

Este capítulo se sitúa entonces en Guadalajara que, aunque históricamente ha marginado lo indígena, es también territorio de resistencia y de reconstrucción de sentido. El Calpulli Kuetxpalli, liderado por mujeres, nos invita a pensar en otras formas de habitar la ciudad, de enseñar fuera de las aulas.

Educación comunitaria y memoria colectiva

La educación comunitaria (SEP, 2016) con su modelo ABCD (Aprendizaje Basado en Colaboración y Diálogo) en contextos rurales, migrantes e indígenas de México se caracteriza por su enfoque participativo y su arraigo en la memoria colectiva. Según Zires (1994), esta memoria combina tanto la reproducción de narraciones como su mutación, lo cual implica que no es estática, sino que está en continuo cambio y recreación. La memoria

colectiva, así como la individual, cumple un papel crucial en la actualización y transformación de las narraciones orales, siendo influenciada por el entorno físico, la situación discursiva y las circunstancias en las que un relato se presenta. La autora menciona que el relato oral existe en un contexto temporal y situado, lo que refuerza la memoria colectiva en cada acto de narración. El conocimiento que las mujeres transmiten parte de esta afirmación, no han sido los libros, los estudios históricos o antropológicos la principal fuente de narración, son los Calpullis del centro de México.

Así, se dan a la tarea de construir el pasado a través de interacciones y recuerdos compartidos. Estas narraciones pueden ser influenciadas por símbolos, sitios de memoria y diferentes medios de comunicación, son un acto de conservación que puede recordar lo olvidado. En la actualidad, la memoria cultural ya no sólo está vinculada a un espacio geográfico limitado, sino que puede configurar espacios discursivos a nivel nacional, transnacional e incluso virtual (Seydel, 2014). Las representaciones visuales y audiovisuales, así como las memorias de los vencidos, son incorporadas gradualmente a la memoria cultural, lo que contribuye a la dinamización y resistencia de las memorias a lo largo del tiempo. Ya que este conocimiento no cuenta con un lugar físico que lo arraigue en significado con la comunidad de Guadalajara, la memoria se realiza a través de un documento: el *Códice Borgia*.

Cabría preguntarnos si existe una memoria cultural-colectiva que rescatar en la zona metropolitana de Guadalajara referente a la tolteidad y, de ser así, qué habría de reconstruirse. Sean cuales fueren las respuestas, el fenómeno existe, la tolteidad se filtra en el pensamiento de la ciudad. Un ejemplo de esto es la incorporación del *Códice Borgia* en las prácticas educativas comunitarias del Calpulli, no sólo para sus integrantes, sino para aquellas personas simpatizantes del tema.

Este manuscrito prehispánico, de contenido ritual y calendárico, ofrece una visión profunda de la cosmovisión mesoamericana. Está construido por 76 placas o láminas ilustradas con glifos, consta de 28 secciones que en su mayoría están dedicadas al Tonalpohualli. Enseñar su lectu-

ra —descripción e interpretación— es una práctica que surge de forma interseccional; espiritualidad, resistencia y conservación de la memoria oral a través de la escritura por parte de las mujeres del Calpulli Kuetxpalli y así es como habrá de ser observada para su entendimiento. Haremos una observación adicional al códice, las ediciones sólo se encuentran en idioma inglés, alejando el contenido a un gran sector de la población, a la que por derecho de territorio le pertenece.

Entonces ¿cómo se elige el *Códice Borgia*? ¿Qué implica su lectura pedagógica por mujeres *no* especialistas? La respuesta se encuentra en la tradición oral, conocimiento resguardado que las dirigentes del Calpulli comparten. El códice cuenta el conocimiento del Tonalpohualli.

En este Calpulli, el proceso de enseñanza-aprendizaje es gestionado por miembros de la propia colectividad, quienes, sin ser especialistas en educación, actúan como tutores o facilitadores culturales. Este modelo se alinea con la gestión cultural, donde las mujeres desempeñan un papel central en la transmisión de saberes ancestrales. Como facilitadoras culturales (Zires, 1994) tienen la capacidad de ayudar en la interpretación y adaptación de las narrativas orales en un contexto contemporáneo, haciendo posible que éstas sean entendidas y apreciadas por las nuevas generaciones.

Las mujeres del Calpulli adaptan los glifos, facilitando su comprensión para los ojos inexpertos, se vuelven diseñadoras y traductoras, asegurando la movilidad del conocimiento. Así, el saber situado emerge desde las experiencias concretas de los sujetos subalternizados, generando formas propias de producir conocimiento que resisten las lógicas eurocéntricas (Walsh, 2009).

En este sentido, la educación comunitaria se erige como una forma de resistencia cultural. Las mujeres seleccionan, diseñan y comparten contenidos educativos basados en la memoria oral, lo que desafía la invisibilización de esta tradición en contextos urbanos, donde el legado físico de las culturas originarias a menudo se encuentra relegado a museos o a enfoques historiográficos limitados en la educación formal. El estudio del códice es un estudio vivo, latente. Este axioma es el motor de las mujeres del Calpulli. Enseñar es un acto de resistencia en un contexto urbano

que desconoce estos documentos, la información que guardan y repiten interpretaciones occidentales que nombran a las esencias como “deidades”, cuando desde la tradición oral, abuelos y abuelas que han resguardado esta información enseñan que en la tolteidad no existía el politeísmo. Ante esta “colonización semántica” que transforma los significados originarios (López Austin, 1990), se reacciona enseñando en náhuatl.

El gran desafío es enseñar desde la oralidad y transitar a la escritura para la conservación del conocimiento más digerido y al alcance de niñas, niños y jóvenes que se acercan al código. La oralidad, lejos de ser un modo “primitivo” de transmisión, constituye un sistema epistemológico complejo que estructura el pensamiento, la memoria y la cultura. En su clásico estudio *Orality and Literacy*, Ong (1987) explica que, en las culturas orales, el conocimiento se retiene mediante fórmulas narrativas, ritmo, repetición y participación colectiva.

Este tipo de oralidad, que Ong denomina “oralidad primaria”, produce un tipo de pensamiento “agregativo, redundante, participativo y situacional” (p. 36), características que se observan en los talleres impartidos por las mujeres del Calpulli Kuetxpalli. La dimensión corpórea y afectiva de la oralidad es desarrollada por Zumthor (1983), quien sostiene que “la voz no transmite sólo un mensaje, sino una presencia” (p. 45). En estos espacios pedagógicos, las mujeres no sólo narran, sino que encarnan la enseñanza mediante cantos, relatos simbólicos, movimiento corporal y rituales comunitarios, creando una atmósfera en la que la palabra se vuelve acto, gesto y vínculo. Esta performatividad oral es central para la comprensión del código no como objeto muerto, sino como texto vivo activado por la palabra.

Enfoque pedagógico

Entender la diversidad cultural desde una perspectiva decolonial es observar un mundo dicotómico y jerarquizado (Martínez, 2016), así que existe una necesidad de descolonizar los saberes, entender e incluir las diferencias y centrar el foco en la acción de las mujeres y su capacidad

de transformar. En este sentido, según Jabardo (2012) el pensamiento postcolonial integra la obligación de reconstruir desde lo popular, lo local y lo subalterno, interpretaciones culturales que han sido obligadas a permanecer en los márgenes de las lógicas dominantes, proponiendo la necesidad de una deconstrucción colonial del pensamiento y las acciones.

En esta línea cabe destacar la actitud crítica del feminismo postcolonial ante los mecanismos de poder y los problemas endémicos de la desigualdad de género en las sociedades en las que vivimos. Incluir un pensamiento postcolonial feminista implica analizar los procesos para la construcción de modelos alternativos basados en la justicia social y la equidad. Sousa (2010) y Freire (2001) destacan la importancia de reconocer las narrativas de cada sujeto, la construcción de conocimiento desde la diversidad y las diferencias, el rechazo a la universalización y generalización del conocimiento.

Sin declararlo, pareciera que las prácticas pedagógicas que realizan estas mujeres se enmarcan en las pedagogías feministas, críticas y decoloniales que reconocen que es necesario romper las barreras y narraciones androcéntricas y coloniales (Martínez, 2016), donde se legitima una única forma de conocimiento valioso. La autora menciona que el reconocimiento de la existencia de una diversidad de saberes que incluye lo subalterno implica tener en cuenta la presencia de múltiples sujetos de experiencias, sin jerarquizar ni dicotomizar sus conocimientos porque existen interacciones entre diversas fuentes de conocimiento y saber dentro de una misma realidad (Martínez, 2016).

Si bien la pedagogía feminista se vincula con el entendimiento de la educación como preparación para la autonomía y el empoderamiento, lograr tales objetivos requiere vincular la pedagogía con acciones encaminadas hacia la crítica social, la diversidad y respeto cultural. Freire (1979) explica cómo aunar el pensamiento, la experiencia, el conocimiento y el saber para observar el sentido de la educación y el papel de los educadores. Aun cuando Freire no establece una dicotomía entre conocimiento y saber, desde el enfoque de las epistemologías del sur tienen profundas diferencias epistemológicas, políticas y culturales, ya que el saber es si-

tuado, colectivo y vivencial, por lo que tiene un andamiaje afectivo y se comparte en el diálogo, mientras que el conocimiento, de carácter más técnico y sistemático, suele estar respaldado por instituciones y en muchas ocasiones descontextualizado de las comunidades.

Por esto, las propuestas de enseñanza de la Tolteidad a través del Tonalpohualli se adaptan a las necesidades del contexto de los sujetos de aprendizaje, como son: la presencia aleatoria, variabilidad de conocimientos, edades diversas y fluctuación en la participación de asistentes. ¿Cómo difundir el conocimiento ante esta movilidad?

Desde un enfoque decolonial y a partir del diálogo con las epistemologías del sur, esta práctica se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en particular con el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística (SEP, 2024). La NEM propone situar a las lenguas y las cosmovisiones originarias como eje del aprendizaje de forma interdisciplinaria. Sin embargo, estas propuestas aún enfrentan limitaciones importantes, sobre todo en las zonas urbanas mestizas, donde la infraestructura, los recursos y la formación docente no siempre permiten su implementación efectiva. En este panorama, las prácticas comunitarias emergen como una alternativa crítica para la preservación y transmisión de los saberes originarios.

La complejidad de las prácticas que realizan las mujeres en torno a la enseñanza del *Códice Borgia* revela un enfoque intercultural e intersemiótico, pues convergen múltiples formas de conocimiento, lenguaje y expresión simbólica. No sólo se transmite el contenido visual o histórico, se reconstruye, interpreta y activan los glifos como símbolos vivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las mujeres, al enseñar la Tolteidad a través de la lectura del códice, no se limitan a reproducir pasivamente los signos, sino que generan variaciones significativas de cada glifo de las láminas 1 a 8 que comprenden los días y las veintenas del calendario, lo que implica una recreación simbólica. Lo nombran en náhuatl y lo explican en español.

Esta dualidad lingüística no es una traducción, es una experiencia de tránsito entre dos formas de pensar y entender el mundo. Así, la en-

señanza ocurre en varios niveles, primero en el nivel literal, donde se describe el glifo como una imagen, identificando sus elementos, colores, formas y nombres en náhuatl, buscando una reactivación fonética. Y en un segundo momento, en el simbólico, donde se exponen los diferentes significados en la dimensión filosófica y espiritual. Por mencionar un ejemplo, al identificar el glifo de Xóchitl no sólo es nombrada como flor —traducción del náhuatl— sino como la culminación de la veintena:

Xóchitl constituye el último de los signos mexicas de los días y representa todas las cualidades positivas que existen como nosotros individuos y en la naturaleza. Xóchitl representa el florecer de todos nuestros actos y acciones, manifestándose como una expresión hermosa de nuestro propio ser (Chinas, 2018: 52).

A través de memoramas, libros para iluminar y rompecabezas, las mujeres abren una ventana para una interpretación al pensamiento abstracto y lo relacionan con la cotidianidad. La metodología de aprendizaje basado en juegos (ABJ) se ha integrado en estas prácticas educativas, permitiendo una exploración lúdica y significativa de contenidos como los días, las cuentas y atados, las esencias y la constitución de los glifos. Este enfoque se complementa con las pedagogías feministas, que promueven la performatividad y la participación activa de las mujeres en la construcción del conocimiento.

Estas acciones conllevan un constante desplazamiento entre sistemas de representación, transitan del náhuatl al español, de la escritura simbólica a la escritura alfabética, del dibujo ceremonial al discurso pedagógico contemporáneo. Sin embargo, este cruce no fragmenta el conocimiento. Al transitar entre lenguas, escritura y formas de interpretación, se construye un puente epistemológico entre lo ancestral y lo moderno, la visión indígena y los marcos educativos actuales. Las tensiones, los cruces y las síntesis que estas mujeres generan en su práctica de enseñanza de la Tolteidad construyen lo que Freire (1970) llamaría unidad dialéctica, entendida como tensiones fecundas que impulsan procesos de conciencia crítica y emancipación.

Nos aventuramos a mencionar que el *Códice Borgia* es un campo de disputa epistémica por su contenido simbólico, ritual y astronómico que ha sido históricamente interpretado desde perspectivas coloniales, museográficas o académicas. Las mujeres del Calpulli que se identifican con la Tolteidad lo transforman en una herramienta pedagógica, espiritual y política. No se enseña una tradición muerta, sino se reactiva un conocimiento.

Conclusiones

Situarse entre la oralidad y la escritura es una dialéctica viva, en la primera la transmisión de saberes ancestrales se encarna en el cuerpo, la voz, el recuerdo y el ritual, mientras que en la escritura, el conocimiento es un medio sistemático y legítimo. La práctica de estas mujeres entrelaza estos elementos, la oralidad no desaparece, sino que busca ser potenciada a través de la escritura. La escritura legitima el conocimiento del relato, transformándose mutuamente.

En línea con las epistemologías feministas y la pedagogía del oprimido, la lógica vertical de la enseñanza se pierde, las mujeres son facilitadoras que se reconocen en un proceso de aprendizaje, pues son las abuelas quienes poco a poco van desvelando el conocimiento que otras y otros les han brindado. Aquí niñas, niños, las y los jóvenes que participan son co-creadores, pues el ámbito de interpretación simbólica posibilita distintas lecturas sobre los glifos de acuerdo con las historias de vida, lo que rescata el espíritu de la Tolteidad. La principal unidad dialéctica es entre el saber individual y el colectivo, entre la experiencia personal y la memoria compartida.

La gestión cultural territorial y comunitaria que se despliega en el Calpulli no sólo transmite saberes, sino que reconstruye una memoria cultural negada y abre caminos hacia una educación verdaderamente intercultural y decolonial. Es aquí donde se concreta la noción de patrimonio vivo como estrategia de transformación social. Los aportes y sentidos más significativos de estas prácticas consisten en la sororidad

cultural, la reconfiguración del conocimiento, así como la vinculación con las infancias a través de una pedagogía decolonial. Nos enfocamos en las transposiciones que se generan para identificar que en efecto se construyen variaciones simbólicas y reinenciones de los signos.

Gestionar conocimiento desde una perspectiva comunitaria y situada requiere la organización y proyección de otras formas de aprendizaje. La articulación de recursos simbólicos, espaciales y humanos se realiza a través del código como fuente de conocimiento, la oralidad como vehículo, el cuerpo como territorio pedagógico y los juegos como la superposición de significado. Sin una infraestructura fija, el Calpulli Kuetxpalli transforma espacios públicos en escenarios educativos, aprovecha la digitalización para tener mayor alcance, diseña estrategias flexibles para disminuir las barreras de aprendizaje a través de talleres gratuitos, materiales autoelaborados y dinámicas lúdicas. La práctica de las mujeres del Calpulli Kuetxpalli no se agota en la denuncia, genera alternativas, distintas formas de aprender, de nombrar, de habitar el cuerpo, lo que Freire llamaría una *praxis* liberadora. Resistencia y re-existencia.

Referencias bibliográficas

- Chinas, S. A. (2018). *Tlahpaloua. Cuadernos de actividades. Glifos para iluminar*. Fondo Editorial Universitario.
- Díaz, G. F., & Rodgers, A. J. (1993). *Codex Borgia*. Dover Publications, Inc.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (2ª edición). Siglo XXI Editores.
- . (1979). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI Editores.
- . (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- . (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez (coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-35). Graó.
- Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros: Una antología*. Traficantes de Sueños.
- López Austin, A. (1990). *El pasado indígena*. Fondo de Cultura Económica.

- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. Fahren House.
- Ong, W. J. (1987). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria: Modelo ABCD, Aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/xxx/Marco_Curricular.pdf
- . (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Gobierno de México.
- Seydel, U. (2014). La constitución de la memoria cultural. *Acta Poética*, 35(2), 187-214. Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones Abya-Yala.
- Zires, M. (1994). La dimensión oral de las culturas en las sociedades contemporáneas: La voz, letra e imagen en interacción. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 6(18), 83-98. Universidad de Colima. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31661805>
- Zumthor, P. (1983). *La letra y la voz: De la "literatura" medieval*. Ediciones Cátedra.

Políticas culturales, derechos de las infancias y transformación social

Joliette Macarena Otárola Martínez

El presente capítulo es parte de la investigación doctoral “Políticas, participación y niñez: rutas y experiencias en Chile y México entre los años 2000 y 2025”. Su propósito es identificar y analizar las características de la participación infantil en dichos países en el periodo definido, respecto de la construcción de las políticas culturales. A continuación se expone el estado de situación en la relación de las políticas culturales con la niñez en Chile, destacando aspectos asociados a fortalecer la relación de la gestión cultural con este grupo social, en contextos de desigualdad social, cultural y económica que requieren de una urgente intervención para acortar dichas brechas socioculturales.

Esta reflexión tiene en la base dos elementos esenciales, el primero tiene relación con la construcción del concepto de infancias, pues referirse a la niñez en términos conceptuales requiere una revisión y comprensión de su forma polívoca, dada por su construcción histórica y cultural. El segundo es el marco que otorga la Declaración de los Derechos del Niño, acuerdo fundamental que convoca a los Estados del mundo en torno a los niños y niñas y que genera la obligación para las naciones que la

ratifican, de planificar acciones públicas para garantizar determinadas condiciones de vida para ellos y ellas.

Dicha declaración constituye en sí misma un cambio en la perspectiva respecto de este grupo social, dado que reconoce una serie de derechos que son inalienables y, además, define un concepto de niñez que irá evolucionando con el paso del tiempo y las modificaciones políticas y culturales en la realidad social. Ambos asuntos se constituyen en una fuente conceptual de gran riqueza para pensar y diseñar la acción cultural, principalmente por el rol de la gestión cultural en la construcción de una sociedad justa e igualitaria, donde los aspectos éticos y políticos son centrales para potenciar el cambio social.

Acerca del concepto de infancia

De acuerdo con diversas fuentes, el origen etimológico de la palabra infancia se encuentra en *infans*, proveniente del latín que significa “que no habla” (Salmerón *et al.*, 2016), indicando su nominación desde la carencia o inhabilidad para “emitir palabras” (Real Academia Española, 2025). Otra palabra relacionada con infancia es “infante” que, de acuerdo con la Real Academia Española se refiere a “hijo del rey’ y ‘título que por gracia real obtiene un pariente del rey’, se usa la forma infante para el masculino y la forma infanta para el femenino” (Real Academia Española, 2025).

De acuerdo con la definición actual de la Real Academia Española, infancia proviene “Del lat. *infantia*” y significa “Periodo de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad” (2025); a su vez, en la Convención de los Derechos del Niño se establece que “se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 1989: 5).

En la antigua Grecia, Heráclito hizo referencia a los niños en sus *Fragments filosóficos*, estableciendo que “están asociados al tiempo, a una forma especial de relación con el tiempo” (Salmerón *et al.*, 2016), definiendo a *Aión*, divinidad de lo eterno y cíclico, como “un niño que juega y desplaza los dados; de un niño es el reino” (Heráclito, 2025: 34),

ello en oposición a la experiencia de los adultos/as gobernada por *Cronos*, venerado y temido por marcar las estaciones, el tiempo de los humanos. Del mismo modo, Heráclito en el Fragmento número 79 inscribe una reflexión que da cuenta de la relación y valoración respecto de los niños: “El hombre puede llamarse niño en comparación con el ser divino, así como el niño en comparación con el hombre”, y agrega “El hombre es llamado necio por Dios, lo mismo que un niño, por el hombre. El hombre puede ser llamado niño frente a la divinidad, tal como el niño frente al hombre” (2025: 52), revelando una separación entre lo divino y lo humano y, dentro de lo humano una adicional con los niños, quienes parecen estar asociados a lo incompleto y al juego.

En general, para las “sociedades occidentales modernas, desde un punto de vista sociojurídico, la infancia corresponde al grupo social que se encuentra bajo la condición de minoría de edad” (Vergara *et al.*, 2015: 57); sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo xx se identifican abordajes vinculados con otros elementos, tales como relaciones y concepciones sociales. A este respecto, Philippe Ariés ha descrito y afirmado que “toda la historia de la infancia, desde el siglo xviii hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y severidad” (1986: 7), en la medida en que la concepción moral de la época asocia a la infancia con la inocencia y la necesidad de cuidado de las impurezas adultas. Del mismo modo se entiende que deben ser fortalecidos en el desarrollo de su carácter, tanto como en su razón; de esto se ocupará la educación, cuyo rol de disciplinar y adaptar no se restringe a las aulas, sino que se extiende al orden social y económico, considerando que esta postura fija su cronología en el marco del capitalismo industrial.

A partir de la observación y estudio del arte medieval, Ariés identifica la forma en que eran representados niños y niñas, a saber, adultos de tamaño inferior sin aditamentos simbólicos particulares a su edad, precisamente porque no existían como una distinción de la adultez.

La aparición de la dimensión afectiva implica la manifestación del amor y protección hacia niños y niñas, momento en que “surgió un sentimiento nuevo de la infancia en el que el niño se convierte por su

ingenuidad, su desparpajo y su gracejo, en una fuente de diversión y de esparcimiento para el adulto, lo que podría llamarse el ‘mimoseo’” (Ariés, 1987: 189). El paso de esta relación fundada en la necesidad de formar y corregir a niños y niñas, combinada con una nueva mirada acerca de la figura infantil ha definido el inicio del proceso de reconocimiento de niños y niñas. El mismo autor marca un punto inicial para adentrarse en la historia acerca de la infancia, planteando que dicha categoría es una construcción cultural que, por lo tanto, no depende exclusivamente de la condición natural de la humanidad.

Como parte de un proceso histórico-cultural de larga duración se gestaron las condiciones para un cambio de actitud respecto a la infancia, este proceso quedaría consolidado hasta el siglo XIX dentro del marco de la familia moderna: “hemos visto, pues, cómo el niño salía del anonimato y de la indiferencia de las épocas remotas y se convertía en la criatura más preciosa, la más rica en promesas y en futuro” (Ariés, 1986: 16). Sus implicancias acompañan hasta la actualidad la figura de la infancia, principalmente en lo relacionado con el linaje, parentescos, costumbres, intimidad, crianza, entre otros asuntos, que inician la configuración de una semántica respecto de la niñez (Quiroz, 2024).

En esta materia, la sociología de la infancia abre un campo específico de estudio que, “entendido como un ámbito interdisciplinario al que se ha incorporado la historia, la geografía, la literatura, la psicología, el trabajo social, las ciencias jurídicas y otras disciplinas”, ha permitido consolidar (Vergara *et al.*, 2015: 57) nuevos acercamientos teóricos y metodológicos, otorgando un espacio a la niñez en el desarrollo de las ciencias sociales.

Es así que se ha considerado que la niñez es una construcción socio-histórica, lo que implica el análisis de este grupo social en sus diferentes etapas, es decir, como “una categoría sociopolítica de la modernidad que extiende su influencia hasta nuestros días” (Alzate, 2003: 51) y que es una “representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio” (Alzate, 2002: 4); por lo tanto, en su construcción (implícita o explícita) influyen aspectos sociales y políticos, que incluyen los intereses asociados al origen y clase.

En particular en Chile, este asunto quedó impreso en la historia, la literatura y en la realidad sociocultural desde sus inicios republicanos y se ha dicho que asuntos como la conformación familiar, las redes, el capital social y cultural influyen de manera significativa en la posibilidad de incidir en esta representación colectiva. Han existido prácticas de exclusión y castigo hacia niños pobres, incluyendo la crianza, que es una forma de relación social basada en la asimetría y que, en particular, hace referencia “alternativamente a la inclusión y a la exclusión” (Milanich, 2024: 20).

Una vez iniciado este largo (y continuo) proceso de reconocimiento de la infancia como categoría social, emergen asuntos como las características de la relación con la adultez que, en palabras de Bustelo sería “la más formidable asimetría histórica” (2012: 3) al ser de “dependencia y subordinación” absolutas mientras se espera que niños y niñas se acerquen al punto culmen del ser humano, siendo adultos. Lo anterior se constata en los “dispositivos jurídicos y culturales que la sujetan a su ‘pequeñez’” (Bustelo, 2012: 290), manteniendo su forma de estar en el mundo regulada a la expectativa política del periodo histórico en curso.

Los derechos de la infancia y su rol cultural

La Convención de los Derechos del Niño es un instrumento vinculante de protección universal, es decir, todos los niños y niñas, independiente de su origen y situación social, deben ser atendidos de manera prioritaria y concentrando los esfuerzos en su bienestar, desarrollo y acceso equitativo a derechos sociales y servicios de interés público que aseguren el máximo de sus potencialidades.

Los antecedentes de dicha Convención se remontan a la Declaración de Ginebra de 1924, que fue aprobada por la quinta asamblea de la Sociedad de las Naciones y que fuera redactada por Eglantyne Jebb, fundadora de Save The Children. Dicho texto abandona el lenguaje de la filantropía para instalar el concepto de derechos y la necesidad de su reconocimiento universal. En cinco simples principios se indicaban las condiciones necesarias que aseguraban el pleno desarrollo de la persona de los niños.

Posteriormente, y como resultado de la extrema vulnerabilidad de la infancia en Europa luego de la Segunda Guerra Mundial, se crea el Fondo Internacional de Socorro a la infancia, “en beneficio de niños, niñas y adolescentes de los países que fueron víctimas de la agresión” (UNICEF, 1946: 74). En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se suma también el artículo 25, donde se establece que “La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social” (Naciones Unidas, 1948: 7); para dar continuidad a lo anterior, en noviembre de 1959 se proclama la Declaración de los Derechos del Niño, que en 10 principios busca influir sobre la sociedad y naciones en búsqueda de la felicidad de éstos.

Éstas y otras acciones ocurridas previas a 1989, año en que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba lo que hoy conocemos como la Convención sobre los Derechos del Niño, motivaron a los Estados a impulsar modificaciones en la sociedad y sus políticas para reconocer en su imaginario colectivo asuntos que estaban conservados únicamente para adultas y adultos, proponiendo un piso mínimo de alimentación, salud, educación, cultura y participación para la población infantil. La Convención introduce la idea de la infancia como agente activo de las sociedades, exigiendo un proceso de transformación sociocultural. El documento se constituye así en “ícono social, al orientar y modelar el imaginario colectivo acerca del concepto de niñez” (UNICEF, 2023: 4).

Este estándar internacional implicó el desarrollo de un marco teórico conceptual definido como enfoque de derechos, en el que se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, libres y en calidad de exigir el marco de protección y promoción de condiciones sociales que aseguren su desarrollo pleno, en el ejercicio de su derecho a la participación. Del mismo modo, se establece que el Estado es su principal garante. Así entendido, las políticas públicas y las normas deben cumplir con el principio de universalidad y estar en estrecha vinculación, considerando las prestaciones de salud, protección, educación, recreación, alimentación, integridad física, identidad, libertad de expresión y,

sobre todo, generar espacios para que puedan ser protagonistas de todas aquellas acciones que, en el marco de la autonomía progresiva, incidan sobre su vida presente y futura.

La literatura especializada en esta materia (Bedregal *et al.*, 2014; Heckman, 2009; Mideso, 2010; Pardo y Bedregal, 2004; UNICEF, 2004) recalca que la inexistencia o baja calidad de políticas públicas orientadas a niños y niñas tiene consecuencias más graves que en cualquier otro grupo vulnerable. En particular por la dependencia innata desde su nacimiento y porque los estudios longitudinales acerca del desarrollo, aprendizaje y capital social demuestran que, para acortar las brechas entre grupos que viven en mayor pobreza y vulnerabilidad y aquellos que cuentan con sus necesidades cubiertas, la intervención integral temprana es esencial. De este modo, cobra relevancia la relación entre políticas e infancias, pues las dimensiones sociales y culturales en Chile dan cuenta de una estratificación social (Mizala & Torche, 2012) instalada en los espacios que, desde una visión adulto-céntrica, son frecuentemente asociados al desarrollo de niños y niñas, como liceos, escuelas y jardines infantiles.

Las políticas y los derechos de la infancia presentan una forma de relación que manifiesta el concepto que el país configura y fortalece a través de su acción. Si bien el proceso demuestra avances sustanciales, el cambio cultural asociado no se establece a través del mismo decreto legal y requiere de diálogo, un cambio que sea observable en la realidad social, en la experiencia vital de niñas y niños.

Políticas públicas en Chile: acciones y sentidos

En Chile, como en la mayoría de los países, los niños y niñas han sido “una construcción social que ha tenido diferentes matices y características según los periodos de la historia, las clases sociales, el grado de urbanización del país y los atributos asignados al género, entre otros” (UNICEF, 2023: 4), lo que se ha traducido en una relación dinámica con la adultez y cuyo resultado se manifiesta en una infancia que pasa de ser invisible (Rojas, 2012), a una que aspira a ser reconocida como parte esencial de la sociedad.

Dicha evolución ha sido documentada de manera rigurosa en la historia del país, y encuentra en las materias legales un correlato continuo y sistemático; por ejemplo, en la época colonial los “infantes” son definidos a partir de las obligaciones de las familias en sus cuidados y en los castigos a aplicarse en el caso de cometer delitos. Las primeras reglamentaciones en las cuales se hacía referencia a niños, fueron las tasas y ordenanzas que regulaban la encomienda, específicamente sobre la forma de acceso de niños y niñas al mercado laboral. Dichas regulaciones no eran dedicadas exclusivamente a la niñez, sino que también a mujeres, y por lo mismo, tenían un carácter poco preciso.

En el contexto del siglo XVII, la concepción de familia estaba estructurada a partir de definiciones religiosas y tradicionales, entendiéndose ésta como el órgano social encargado de la construcción de la sociedad con base en la reproducción, nacimiento, crianza y mantención de niños y niñas. No obstante lo anterior, por fenómenos tales como la pobreza, la inequidad y la expresa falta de dispositivos administrativos para el cuidado básico de las infancias, el abandono de niños y niñas se volvió una acción de resguardo a manos de organizaciones sociales dedicadas exclusivamente a la protección de los niños desvalidos, dando inicio al cuidado institucional de la infancia, principalmente de congregaciones religiosas caracterizadas por un enfoque primordialmente caritativo (Cortés, 1994).

En este proceso de institucionalización, el cuidado de niñas y niños se vincula a la sociedad civil y al Estado, los que van delineando ciertas tendencias que se mantendrán hasta la modernidad, tales como la creación de una casa de expósitos en 1759 (Cerdeña & García, 2006). Hacia finales del siglo XIX y principios del XX surgen instituciones laicas que tienen por objetivo velar por la protección de los niños y niñas desvalidos, así como de sus madres: en 1896 la Sociedad Protectora de la Infancia y San Vicente de Paul, y en 1900 el Patronato Nacional de la Infancia, en 1911 el programa Gota de Leche. A pesar de sus esfuerzos, estas instituciones “no se encontraban coordinadas entre sí y el Estado no tenía un rol activo frente a ellas, sin perjuicio de que entregaba financiamiento esporádico a algunas” (Schleyer, 2018: 8), es decir, la acción estatal estaba disgregada,

dando espacio a la Iglesia, las élites y privados para resolver un problema de carácter público.

Los avances en esta materia surgen a partir del año 1912 cuando se promulga la Ley de Protección a la Infancia Desvalida, la primera directamente orientada a niños y niñas. En 1927, Chile suscribe a la declaración que dio origen al Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (actualmente Instituto Interamericano del Niño) a raíz del IV Congreso Americano del Niño, celebrado en el país en octubre de 1924. En 1928 se crean los Juzgados de Menores y la Dirección General de Protección de Menores, en 1942 se originó la Dirección General de Protección de la Infancia y Adolescencia, en 1967 se creó el Consejo Nacional de Menores y el Departamento de Policía de Menores, y en 1970 la Fundación del Niño Chileno.

En el periodo comprendido entre 1970 y 1973, de las primeras 40 medidas del programa de gobierno de la Unidad Popular, 10 estaban orientadas directa o indirectamente al cuidado y protección de la niñez, entre ellas protección a la familia, igualdad en el pago de las asignaciones familiares, mejor alimentación para el niño, leche para todos los niños de Chile, consultorio materno infantil en su población, verdaderas vacaciones para todos los estudiantes, becas para estudiantes, educación física y turismo popular, bajo la afirmación política “el niño nace para ser feliz”.

En dicho periodo fueron centrales en el diseño y programación de políticas públicas para los niños y niñas sus necesidades, desde las esenciales para la sobrevivencia hasta las que se consideraban innecesarias, tales como el apoyo en sus proyectos de vida, el ejercicio político en los espacios comunes y la construcción del “niño nuevo” como parte de la formación del “hombre nuevo” (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015: 14).

En el anverso se encuentra el retroceso en materia de derechos humanos para la población en general, y para niños y niñas en particular. La dictadura cívico militar inicia en el año 1973, cuando el Servicio Nacional de Menores reemplaza al Coname. Dicho periodo se caracterizó por la sistemática violación a los derechos humanos, con cifras en franca

oposición a la valoración de la vida y dignidad: 150 niños, niñas y adolescentes “fueron identificados como víctimas de ejecución en el periodo de la dictadura, mientras otros 40 fueron víctimas de desaparición forzada” (Defensoría de la Niñez, 2025), 956 vivieron tortura al momento de ser detenidos y 102 fueron encarcelados.

En 1990, luego de un plebiscito, el país retornó a la democracia y ratificó la Convención de los Derechos del Niño en el mismo año, lo que, en palabras de Cillero, fue el “hecho más relevante ocurrido en el ámbito jurídico de la infancia” (1994: 77) y significó la decisión política de garantizar de forma explícita y específica la protección de derechos ciudadanos, sociales, económicos y políticos de todos los menores de 18 años (Rojas, 2012). En adelante, se suceden una serie de decisiones políticas como el Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las políticas de la infancia y la modificación del Servicio Nacional de Menores, que se divide en dos servicios especializados, en reinserción social y en protección a la niñez.

En marzo de 2016 se publicó la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025, y en 2017 se materializó el Plan de Acción de Niñez y Adolescencia 2018-2025, lo que comprometió acciones del Ejecutivo para dar cumplimiento a la protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. La Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia establece un mandato de coordinación interinstitucional para dar respuestas oportunas a las necesidades de la niñez y adolescencia y a la creación de mecanismos efectivos de participación de la sociedad civil y de los propios niños, niñas y adolescentes.

Institucionalidad cultural: acciones orientadas a la infancia

Desde el retorno de la democracia, en Chile se cuentan tres ejercicios de política cultural nacional. Éstas han sido elaboradas a través de diversos procesos, considerando mecanismos de participación y consulta, operando como políticas de Estado para la materia. Asimismo, en el marco del proceso nacional, cada una de las 16 regiones del país desarrolla sus respectivas políticas que rigen para el mismo periodo. Para identificar

los énfasis y marcar periodos de cada política, cada una cuenta con un nombre inspirado en sus contenidos y define años entre los que durará su vigencia. Se revisaron los documentos públicos realizando un análisis de frecuencia para identificar la cantidad de veces que aparecen términos relacionados con niñez, infancia y educación.

Así, en el documento denominado *Chile quiere más cultura. Definiciones de política cultural 2005-2010*, el concepto más utilizado es educación, la única mención a “niños” es en el marco de una referencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que recomienda el refuerzo de la lectura para el manejo de competencias básicas en una sociedad de la información. Por su parte, los términos infancia o niñez no se encontraron en el texto. En la “Política Cultural 2011-2016”, el término educación ocupa el primer lugar en menciones; no obstante, disminuye su presencia de manera notoria en 65.5% respecto de la política del cuatrienio anterior. La única mención de la palabra niño es en relación con la formación de hábitos de consumo artístico culturales en la comunidad. No existen menciones a términos específicos como infancia o niñez.

Por su parte, en la “Política Nacional de Cultura 2017-2022” la presencia del término educación es significativamente alta, su referencia en 17 oportunidades está relacionada con documentación legal como notas explicativas de la normativa que ampara las propuestas del periodo. Los términos niños/niño se observan en la definición de diferentes etapas de la vida de los ciudadanos/as, en el desarrollo en espacios de educación formal, en educación en su lengua materna para niños indígenas, en educación artística, entre otros. Respecto del concepto infancia, se utiliza como sinónimo de niñez y sus menciones son para destacar la definición del grupo de interés “Infancia, juventud y adultos mayores”, que es la primera mención de esta categoría social en una política cultural. Sin embargo, no distingue entre dos periodos vitales (niños/ancianos) que tienen características particulares y completamente diferentes respecto de sus experiencias y necesidades. En el mismo texto se alude a la Política

Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025 y al Plan de Acción Niñez y Adolescencia 2016-2025.

En el documento *Estrategia quinquenal nacional, 2024-2029*, que ha sido definido como un instrumento de planificación para orientar las políticas culturales, y que busca reconocer las manifestaciones culturales de las comunidades, se menciona en nueve oportunidades al grupo niños, especificando que los objetivos estratégicos permitirán diseñar acciones que satisfagan sus necesidades; no obstante, no se especifican otras declaraciones relevantes al respecto.

La lectura y conteo de conceptos muestran una evolución importante en la presencia semántica de la niñez y la educación en las políticas culturales nacionales entre los años 2017 y 2024. Si bien en los primeros documentos la presencia era prácticamente nula, se aprecia una incorporación explícita en la construcción de políticas con mayor consideración hacia niños y niñas, teniendo a la educación como un eje fundamental, aunque primordialmente de espacios formales.

En este marco, el quehacer de la institucionalidad cultural ha dado continuidad a una serie de acciones provenientes de décadas anteriores y con antecedentes desde 1947 con la fundación de la “Escuela Vocacional de Educación Artística”, la primera en América Latina que inicia el programa “Escuelas Artísticas” que refiere a organizaciones formales o no que ofrecen formación especializada y permanente a estudiantes. Su financiamiento comenzó en el año 1996 a través de un fondo concursable (Fondo Nacional de Escuelas Artísticas) y en 2006 logró un marco curricular específico que le permite certificar los estudios de quienes reciben educación en dichos establecimientos. A la par, se realiza una reestructuración para que otros establecimientos educacionales con proyectos artísticos pudieran beneficiarse de financiamientos parciales a partir del año 2012.

Del mismo modo se lanza el programa iniciado en fase piloto en el año 2007 “Fortalecimiento de la educación artística y cultural en enseñanza media en jornada escolar completa”, conocido como Okupa, y posteriormente denominado Acciona, que ha tenido la siguiente cobertura:

Tabla 1. Cobertura programa Acciona

<i>Año</i>	2018	2020	2021	2022
Cobertura	20,000	4,158	11,412	9,559
Total cuatrienio	45,129			

Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

No obstante, no ha sido fácil observar “sistemáticamente su impacto o conocimiento del programa en el país, pese a ser una de las políticas públicas más relevantes del último tiempo” (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE UC, 2022: 33).

Ya en el año 2014 inició el funcionamiento del programa “Centros de Creación y Desarrollo Artístico, Cecrea”, que busca implementar “un modelo pedagógico altamente participativo en cada una de sus etapas, que invita a reflexionar en torno a una educación que parte del respeto y reconocimiento de los derechos de la niñez” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2017) para el acceso a procesos creativos y expresiones culturales para niñas y niños. Su propuesta metodológica explicita el reconocimiento de los derechos del niño y plantea una metodología de “escuchas”, es decir, una instancia de diálogo para el diagnóstico de expectativas y necesidades de la población infantil en su programación. De acuerdo con la información estadística disponible, se identifica la siguiente cobertura entre los años 2018 y 2022, que se mide en “experiencias”, es decir, instancias pedagógicas co-diseñadas por niños y niñas.

Tabla 2. Cobertura programa Cecrea

<i>Año</i>	2018	2019	2020	2021	2022
Cobertura	985	1,113	1,065	1,351	1,369
Total cuatrienio	5,883				

Fuente: elaboración propia con datos del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

En las fuentes oficiales no hay información que precise la cantidad de niños y niñas beneficiados en el quinquenio señalado, con excepción de los años 2020, 2021 y 2022, cuya cobertura acumulada alcanza 69,803 beneficiarios/as en 14 de las 16 regiones del país. Complementariamente, durante el año 2014 se desarrolló el “Plan Nacional de Artes en la Educación 2015-2018” que acumuló un presupuesto de \$6.884.874.2136 asignado a talleres y equipamiento artístico y formación docente. (Ministerio de Educación, 2018).

Los años 2016 y 2017 se realizó el Día del Patrimonio para Niños, Niñas y Adolescentes, actividad que se retomó en noviembre de 2024 con el nombre “Salgamos a jugar”. Durante el día se realizaron 682 actividades a nivel nacional, que estuvieron distribuidas entre talleres o juegos, muestras, presentaciones culturales, aperturas de espacios, rutas o recorridos, charlas, encuentros y otros. Del total de actividades, 48 fueron virtuales y las restantes presenciales, todas orientadas a juegos, tradiciones, riqueza cultural y la promoción de espacios seguros para niños y niñas. De acuerdo con el informe de la actividad, hubo 171,593 “visitas”, de las cuales el 68.6% fueron presenciales y 31.4% virtuales; sin embargo, no se identifica el número específico de personas participantes, ni tampoco sus edades. De acuerdo con el informe estadístico de la actividad:

[...] un 57.6% se orientaron a personas de entre 10 a 13 años y un 51.6% a personas de 6 a 9 años. Junto a ello, se constata que un 55.6% de las actividades se orientaron a personas de todas las edades. Por su parte, el menor porcentaje de actividades se dirigieron a los públicos entre 0 y 3 años (26.2%) (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2025: 29).

En términos de evaluación, considerando una escala de 1 a 7, el 86.7% de las actividades fueron evaluadas con notas superiores a 6.0. Durante el año 2022 el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio inició el proceso de diseño de las siguientes políticas nacionales, con la finalidad de:

[...] fortalecer la democracia, la formación integral y la diversidad cultural, además de favorecer el desarrollo de aquellas habilidades y competencias que se requieren para enfrentar los desafíos de la contemporaneidad: Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas. Política de Educación Artística. Política de Educación Patrimonial. Política de Interculturalidad para el Plurilingüismo. Política de Educación en Memoria y Derechos Humanos (Ministerio de Educación y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2024: 3).

Dichas políticas fueron construidas con metodologías participativas; sin embargo, no se precisa la cantidad de niños y niñas que fueron parte de ello, sus edades o la forma de procesamiento de sus propuestas e ideas en este proceso. Por último, en octubre de 2024 el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, por conducto de la Subsecretaría de la Niñez y la Subsecretaría de la Cultura y las Artes, coordinó la ejecución de la medida número 8 del Plan Integral para el Bienestar de Niños, Niñas y Adolescentes, a través del programa Acciona tu Barrio y del proyecto Cecrea Nómade, en los barrios seleccionados de las comunas priorizadas de la iniciativa Estado Presente.

El encargo social y la transformación

El recorrido revisado da amplia cuenta de la ocupación del Estado por las infancias, recurriendo en cada época a su propio concepto de niños y niñas y, también, de las expectativas acerca de su comportamiento que guían su protección o la sanción de lo no permitido. Su reconocimiento como categoría social ha implicado avances y retrocesos al interior de una matriz sociocultural adulto-céntrica que sustenta una relación verticalizada entre adultos/as y niños y niñas, en un contexto contemporáneo que cuestiona las relaciones de dominación e irrumpe con la necesidad de valorar la diversidad y la participación.

La historia institucional del país permite identificar las diversas arenas de poder que Lowi (1996) describe para explicar el quehacer político

manifiesto en sus propias composiciones, dinámicas y desempeños, implicando la configuración de estructuras diversas en función del interés que se define como prioritario. Es así que las políticas culturales se entienden en una relación permanente con otras políticas públicas y procesos sociales amplios que comprenden formas institucionales y prácticas culturales, cuyo ejercicio del poder tiene en la base una idea de cultura en relación con niñas y niños.

Dicha idea reconoce problemas y necesidades de la infancia; no obstante, su sostenibilidad en los campos culturales carece de una organización de la acción cultural que aporte a la disminución de las desigualdades sociales y a la transformación de la realidad, a pesar de la constatación de las profundas desigualdades en este grupo social. Así, se define como un grupo vulnerable pero homogéneo cuando sabemos que, tal como en la década de los setenta cuando “un niño de Las Condes no era igual a otro de Barrancas” (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015: 18), en la actualidad las brechas se siguen manifestando en la segregación del sistema educativo y la participación cultural.

En este sentido, las políticas culturales se han enfocado en resolver asuntos del campo cultural en relación con niños y niñas desde las artes como espacio recreativo y, eminentemente desde la educación, sin considerar que la clase social, los atributos de género, la nacionalidad, entre otros, son elementos que inciden en las características de sus necesidades, más allá de criterios temporales o legales, por lo que es imprescindible tenerlos en cuenta en la construcción de contextos favorecedores para su participación y agencia en la sociedad.

Las políticas culturales son un objeto de intervención sociocultural que toma su nombre en la modernidad y que ostenta una alta complejidad en su conformación, pues en ella confluyen construcciones simbólicas de la sociedad, dado que son una forma de acción que busca un efecto en los actores sociales, lo que implica una relación permanente con el contexto social, cultural, político y económico. En palabras de Canclini, las políticas culturales son:

[...] el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social (1987: 26).

Lo que refuerza el rol de la ciudadanía y sociedad civil en su implementación y en el ejercicio político simbólico en la realidad. Así, un sistema cultural institucional debería orientarse a romper el ciclo de reproducción de la estratificación social, en inicio, a través de un diagnóstico integrado de las necesidades culturales de niños y niñas, dado que la información disponible hasta ahora muestra un panorama fundamentalmente situado en espacios educativos formales, sin información desagregada por regiones, comunas o barrios y, más importante aún, sin considerar el estado de situación sobre el acceso a la cultura y a los derechos culturales de niños y niñas.

Paralelamente, se requiere la construcción de un sistema evaluativo que mida los efectos de la acción cultural, controlando características sociales, culturales y económicas de niños y niñas, entre otros elementos que constituyen su condición de grupo social vulnerable. La importancia de fijar y evaluar indicadores estratégicos radica en la medición del desempeño de la institucionalidad, el logro de los objetivos declarados en las políticas, planes y programas, en la producción de información para la toma de decisiones y en el aprendizaje organizacional.

De permanecer la ambigüedad y falta de evidencia sobre la relación entre lo que declara la política cultural en relación con la infancia y lo que ocurre en la realidad social, es probable que el gasto se mantenga concentrado en actividades que no van al centro de sus necesidades como, por ejemplo, la disminución de las brechas en acceso, instancias de articulación fuera de las escuelas y participación en la construcción de las alternativas que el propio Estado ha diseñado para ello.

La gestión cultural y las políticas culturales se han visto modificadas por los procesos sociales que obligan a responder a la desigualdad cultural a través de diseños pertinentes y respuestas oportunas, considerando la realidad social que es construida en la acción política de las personas y

las instituciones. En este sentido vale la pena preguntarse si ambos (la acción y el diseño) han avanzado a la par en esta materia. Entendiendo que la gestión cultural realiza su acción para resolver necesidades y problemas culturales (Mariscal, 2019), es relevante situar su quehacer en un espacio histórico particular para cada territorio en donde interviene, por ello, en Chile, luego del socavamiento del Estado y la ruptura de los lazos sociales provocado por la dictadura cívico militar. Guerra y Peters (2022) han caracterizado a la gestión cultural chilena en tres grandes momentos: democracia y reconstrucción del tejido social, institucionalización cultural y gestión cultural local en tiempos neoliberales y la gestión cultural local en tiempos de crisis, periodo definido desde 2010 hasta la actualidad. Este último periodo ha traído consigo manifestaciones ciudadanas de grupos sociales históricamente excluidos, tales como estudiantes, mujeres, disidencias sexuales, demandando participación y cambios ante las desigualdades estructurales del país.

En ese contexto y al calor del llamado estallido social que en el mes de octubre de 2019 se expresó con una movilización ciudadana sin antecedentes similares, luego del regreso a la democracia, la gestión cultural local ha respondido con organización, trabajo colectivo, propuestas y un voto de confianza único al hacerse parte de la institucionalización a través del programa Puntos de Cultura.

Lo anterior se vuelve una paradoja dado que, precisamente, las organizaciones con menos recursos trabajan en materias de infancia, concretamente un 28.4% de los Puntos de Cultura incluye a niños y niñas entre sus miembros (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2024). Desafortunadamente, el estudio de caracterización que entrega esta cifra tiene su énfasis en vincular instrumentos de planificación estratégica, más que en caracterizar las acciones de las organizaciones, detallando solamente ocho casos que declaran entre su población beneficiaria a niñas y niños, en búsqueda de disminuir los efectos de los contextos vulnerables y violentos, privilegiando una oferta cultural construida de manera participativa, donde ellos y ellas son protagonistas. En ese sentido, y buscando el protagonismo de niños y niñas, se entiende que:

“[...] la cultura auténtica es la cultura de las identidades sociales, y es aquella que se juega, día a día, no en las páginas de la Historia, sino en el hogar, en la escuela, en el trabajo, en la calle y en la plaza pública” (Salazar & Pinto, 2004: 290).

Por lo tanto, la búsqueda de la historia y sus procesos para la transformación de la realidad, considerando la perspectiva de niños y niñas, es una tarea pendiente y urgente dado que el avance de las complejidades modernas disputa en cada barrio el futuro de quienes, por mandato y convicción, el Estado de Chile se ha propuesto acompañar y proteger. Un cambio cultural de esa envergadura implica el reconocimiento de las prácticas y saberes cotidianos, la inclusión de metodologías que den protagonismo a las voces infantiles y, por sobre todo crear un concepto propio donde niños y niñas no sean antagónicos a la adultez, sino una etapa vital rica en oportunidades y desafíos para la construcción de una identidad arraigada a sus familias, tradiciones, juegos y sueños. En ello, la acción cultural cumple un rol esencial al facilitar espacios de encuentro y escucha, donde el diálogo gira en torno a lo cotidiano y lo futuro, con base en la confianza y la valoración de las experiencias.

La aspiración de una sociedad más justa y democrática, con espacio para cada una de las manifestaciones construidas de manera colectiva, desafía a la gestión cultural en cada una de sus dimensiones, obligándonos a integrar aspectos de investigación y acción, de diagnóstico y de implementación, de sistematización y de incidencia política, pues “el futuro de los niños es siempre hoy. Mañana será tarde” (Mistral, 1948).

Referencias bibliográficas

- Alzate, M. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Ciencias Humanas*, 28, 1-13.
- . (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro.

- Ariés, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, pp. 5-17.
- . (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Bedregal, P., Torres, A., y Carvallo, C. (2014). *Chile crece contigo: El desafío de la protección social a la infancia*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: Un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE UC. (2022). *Servicio de análisis, caracterización y orientación respecto del acceso y participación de niñas, niños y jóvenes en procesos formativos de arte y cultura del programa fomento del arte en la educación Acciona*. Santiago.
- Cerda, J., & García, C. (2006). El cuidado de niños huérfanos y abandonados en Santiago a partir del siglo XVIII. *Anales chilenos de la historia de la medicina* (pp. 203-210).
- Cillero, M. (1994). Evolución histórica de la consideración jurídica de la infancia y adolescencia en Chile. En: F. Pilotti, *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Cortés, J. (1994). Desarrollo de los sistemas de atención de la infancia en Chile. En: F. Pilotti, *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile* (p. 224). Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Defensoría de la Niñez. (2025, 7 de julio). <https://observatorio.defensoria-ninez.cl/ninezendictadura/>.
- García Canclini, N. (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.
- Guerra, R., & Peters, T. (2022). Gestión cultural local en Chile: Breve repaso histórico y político (1970-2021). En: U. Bustamante, C. Yáñez, & T. Peters, *Gestión cultural local: Investigaciones y experiencias*. Manizales.
- Heckman, J. (2009). Lab experiments are a major source of knowledge in the social sciences. *IZA Discussion Papers*, 4540.
- Heráclito. (2025, 20 de junio). *Fragmentos filosóficos*. Archivo digital de humanidades Ervin Said. https://www.mercaba.es/grecia/filosofia_de_heraclito.pdf

- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2015). *Los niños del 70*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Lowi, T. (1996). Políticas públicas, estudios de caso y teoría política. En: L. Aguilar, *La hechura de las políticas públicas* (pp. 89-117). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mariscal, J. L. (2019). Gestión cultural. Aproximaciones empírico-teóricas. En: J. L. Mariscal, & Ú. Rucker, *Conceptos clave de la gestión cultural*. (Vol. II). Santiago: Ariadna Ediciones.
- Milanich, N. (2024). *Hijos del azar: Infancia, clase y Estado en Chile, 1850-1930*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2010). *Encuesta Longitudinal de Primera Infancia*.
- Ministerio de Educación. (2018). *Plan nacional de fortalecimiento de la educación artística. Logros y desafíos*. Santiago.
- Ministerio de Educación, y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024). *Política de educación artística 2024-2029*. Santiago.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2017). *Infancia y participación: Niños, niñas y jóvenes toman la palabra*. Obtenido de <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2018/09/27/oc-35-articulo-3/>
- . (2024). *Consultoría para la caracterización de las organizaciones del programa puntos de cultura comunitaria. Análisis de su vinculación con instrumentos estratégicos institucionales e identificación de experiencias significativas, informe final*. Santiago.
- . (2025). *Informe estadístico Día de los Patrimonios de Niñas, Niños y Adolescentes 2024*. Santiago.
- Mistral, G. (1948). *Llamado por el niño*.
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 133-144.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Pardo, M., Y Bedregal, P. (2004). *Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*. Serie Reflexiones: Infancia y adolescencia núm. 1. UNICEF.
- Quiroz, M. (2024). Semántica del concepto de niñez. *MAD*, pp. 107-125.

- Real Academia Española. (2025, 20 de marzo). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es>
- Rojas, J. (2012). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- Salazar, G., y Pinto, J. (2004). *Historia contemporánea de Chile V: Niñez y juventud*. Santiago: LOM.
- Salmerón, A., Trujillo, B., Rodríguez, A., & De la Torre, M. (2016). *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Schleyer, M. (2018). *Institucionalidad de la infancia*. Santiago: Libertad y Desarrollo.
- UNICEF. (1946). *Acta resolución 57*.
- . (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. UNICEF. www.unicef.cl
- . (2023). *Análisis de la situación de la niñez y adolescencia en Chile*. Santiago.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 55-65.

Capítulo 8.

Sisterhood: el arte urbano como herramienta de inclusión cultural para niñas y adolescentes en Chillán

Gabriela Soledad Ferrada Acuña

Patricia Magaly Maldonado Mora

El arte urbano se ha consolidado como un medio relevante de representación visual en la sociedad chilena contemporánea. Es una expresión que históricamente han protagonizado los varones, aunque en los últimos años la inclusión de las mujeres cambió la escena y permitió nuevas posibilidades para la transformación social y cultural. En este contexto, el programa “Sisterhood: Escuela de Arte Urbano para Niñas y Adolescentes”, impulsado por la Agrupación Pintarte desde 2024 en Chillán, surge como una iniciativa orientada a reducir la brecha de género en el arte urbano. Su objetivo es capacitar, empoderar y generar un espacio seguro de práctica para niñas y adolescentes, promoviendo su participación activa en las disciplinas del arte urbano y fortaleciendo su autonomía y expresión artística.

Este programa se articula con el trabajo que realiza la Agrupación Pintarte en Chillán desde 2009, ciudad con un legado muralista vigente desde la década de 1940. A través de estas acciones se vincula a las nuevas generaciones con las prácticas artísticas urbanas públicas y en gran formato, como medio clave para el desarrollo cultural y reflexivo de la comunidad local.

Sisterhood combina la formación técnica en grafiti y muralismo con un enfoque socioemocional que promueve la identidad, la autoestima y la colaboración. Con ello, se propone contribuir significativamente a la construcción de una ciudadanía activa como otros programas de arte en entornos inclusivos y críticos en torno al género. Según la UNESCO (2024), la participación artística fortalece la confianza, cuestiona normas sociales y fomenta el sentido de pertenencia. Tal enfoque coincide con Bell Hooks (1994), quien plantea que el arte con enfoque de género no solamente desafía estereotipos, sino que empodera a las niñas como agentes de cambio social.

La sistematización que se presenta ahora busca analizar la implementación de Sisterhood desde la gestión cultural comunitaria y su impacto formativo en las participantes en el marco de un proceso de fortalecimiento identitario y transformación cultural local.

Contexto de Sisterhood: Escuela de Arte Urbano para Niñas y Adolescentes

La Agrupación Pintarte es una organización cultural comunitaria con 15 años de trayectoria en la promoción del arte urbano en la región de Ñuble, Chile. Desde su sede en Chillán ha desarrollado un modelo de gestión cultural que articula educación, difusión y exhibición de grafiti y muralismo, con un enfoque prioritario en la formación de niños, niñas y adolescentes que habitan en los barrios periféricos y asisten a establecimientos públicos.

A través de acciones culturales comunitarias, como los talleres, mediaciones, charlas y procesos de creación colectiva de murales o intervenciones en espacios públicos, la organización fortalece el aprendizaje técnico en arte urbano y promueve procesos de empoderamiento simbólico. También fomenta la apropiación del espacio público como lugar de expresión, identidad y vínculo intergeneracional con artistas urbanos de mayor trayectoria. Este enfoque, centrado en el acceso y ejercicio de los derechos culturales, se orienta a generar entornos seguros que favorecen el desarrollo personal y creativo de las juventudes.

En el escenario post-pandemia, se observó un aumento sostenido en la participación de niñas en las actividades formativas. A diferencia de ciclos anteriores, estas participantes mostraron mayor permanencia y compromiso, muchas veces acompañadas y respaldadas por sus madres o padres. Esta transformación cualitativa impulsó al equipo gestor —compuesto mayoritariamente por varones— a revisar y a repensar pertinentemente sus prácticas pedagógicas y organizativas desde una perspectiva de género.

La necesidad de construir espacios seguros, inclusivos y equitativos para niñas y adolescentes implicó una reorientación organizacional que, si bien responde a un contexto local, dialoga con un fenómeno más amplio: la persistente subrepresentación femenina en el arte urbano. Tal como plantea Rafael Schacter (2014), la historia del arte urbano ha sido narrada desde una perspectiva masculina, relegando el aporte, presencia, agencia e inspiración creadora de las mujeres en la construcción simbólica del espacio público.

En el marco de una gestión cultural con enfoque de género, promover la participación de las niñas y mujeres en el arte urbano exige repensar las estrategias de diseño e implementación de iniciativas formativas, para garantizar no solamente su acceso, sino su permanencia y desarrollo artístico en un campo históricamente masculinizado. Así, las coordinadoras y gestoras de la Agrupación Pintarte comenzaron a proyectar un modelo formativo orientado a reducir brechas de género, fortaleciendo la confianza, la autonomía y la expresión artística desde edades tempranas.

En este contexto, durante 2024 se implementó el programa “Sisterhood: Escuela de Arte Urbano para Niñas y Adolescentes”, una propuesta formativa de seis meses dirigida exclusivamente a niñas y jóvenes. El programa contempló talleres técnicos en grafiti, estencil, muralismo y técnicas mixtas, así como instancias de diálogo intergeneracional con mujeres artistas urbanas, mediaciones culturales y jornadas de muralización colaborativa.

Desde un enfoque de ciudadanía cultural (García-Canclini, 2007), esta experiencia no se limitó a la transmisión de contenidos técnicos, sino que buscó posicionar a las participantes como sujetas activas de derecho

cultural. Más de 40 niñas y adolescentes formaron parte de este proceso, junto a artistas invitadas de diversas regiones del país. En un ambiente horizontal, seguro y colaborativo, reflexionaron sobre sus trayectorias identitarias, sus motivaciones creativas y las condiciones estructurales que aún obstaculizan la participación femenina en el arte urbano. En línea con propuestas feministas contemporáneas, Sisterhood se proyecta como una experiencia pedagógica que entiende la apropiación del espacio urbano como una práctica política transformadora.

Un enfoque comunitario y de género para la gestión cultural

La implementación del programa Sisterhood permitió a la Agrupación Pintarte y a sus coordinadoras descubrir nuevas formas de gestionar acciones culturales comunitarias con enfoque de género. Lejos de reproducir modelos tradicionales, este proyecto propició una lógica participativa e intergeneracional, donde el conocimiento emergió de la experiencia compartida entre artistas, gestoras y participantes, generando aprendizajes situados y significativos (Freire, 1970; De Certeau, 1990). Desde esta experiencia, se identificaron cuatro estrategias fundamentales desde el campo de la gestión cultural comunitaria.

1. *Generación de espacios inclusivos*: se desarrolló un modelo que atendió las búsquedas específicas de niñas, tradicionalmente marginadas del arte urbano. No se trató de adaptar las disciplinas a lo “femenino”, sino de reconocerlas como creadoras legítimas en un lenguaje artístico históricamente masculino. La participación de mujeres artistas urbanas como talleristas y referentes potenció la representación simbólica, la creación de identidades urbanas propias y la apropiación del espacio público como medio de empoderamiento desde la infancia.
2. *Co-diseño de un programa accesible*: la propuesta formativa fue construida a partir de las inquietudes recogidas en diagnósticos participativos desarrollados entre 2021 y 2022, incluyendo también la voz de madres, padres y tutores. La accesibilidad se entendió

no solamente como condición material, sino emocional: se buscó un entorno seguro y libre de juicio. Las talleristas diseñaron un protocolo colaborativo junto a responsables de los espacios donde se desarrollaron las actividades, asegurando inclusión, contención y acompañamiento dentro y fuera de los talleres (Bourdieu, 1997).

3. *Visibilización de mujeres artistas urbanas:* el programa incorporó contenidos visuales y audiovisuales que expusieron el trabajo de mujeres grafiteras, muralistas y artistas de técnicas mixtas, tanto nacionales como internacionales. Esta estrategia permitió ampliar el repertorio simbólico de las niñas, generar vínculos intergeneracionales y promover una búsqueda autodidacta de referentes femeninas. El reconocimiento de otras mujeres en el arte urbano (desde prácticas legales e ilegales) reforzó la posibilidad de pensarse como agentes culturales válidas, capaces de intervenir, imaginar y resignificar el espacio público.
4. *Articulación con actores sociales y culturales:* se logró generar alianzas con espacios culturales como la Universidad del Bío Bío, la Biblioteca Municipal de Chillán, el Centro Cultural Casa Gonzalo Rojas, escuelas artísticas, departamentos municipales y librerías locales. Estas colaboraciones ampliaron el alcance del programa, fortalecieron redes de confianza y validaron el arte urbano como práctica legítima también para las infancias. Muy significativa fue la participación de mujeres recicladoras, quienes compartieron sus saberes en actividades que cruzaron arte y sostenibilidad, derribando barreras generacionales y territoriales.

El éxito de las primeras versiones del programa generó nuevas expectativas para las participantes y sus familias. Esto ha planteado el desafío de sostener *Sisterhood* en el tiempo, mejorando su financiamiento, incorporando más profesionales y estableciendo alianzas estratégicas. Reconocemos la necesidad de incorporar herramientas para la sostenibilidad, entendida ésta desde una lógica de derecho cultural (UNICEF, 1989), busca garantizar que niñas y adolescentes continúen participando

activamente, expresándose y construyendo identidad desde sus propios lenguajes, y que lo hagan en condiciones dignas y consistentes.

Por otro lado, debido a su carácter incipiente resulta esencial establecer procesos de evaluación cualitativa y cuantitativa para medir el impacto del programa. En Chillán, donde el circuito de arte urbano es reducido y poco inclusivo con las infancias, la sistematización de experiencias permitirá ajustar metodologías y proyectar versiones futuras más efectivas, asegurando la participación sostenida de niñas. Estos procesos evaluativos son claves para comprender cómo el arte urbano contribuye al desarrollo personal, social y político de sus participantes.

La propuesta formativa

La propuesta formativa de Sisterhood, desarrollada en 2024, se estructuró sobre seis pilares pedagógicos construidos en conjunto con las niñas y adolescentes que participaron en los “Talleres de Arte Urbano y Técnicas Mixtas” de la Agrupación Pintarte (2021-2022). Estos talleres, realizados en tres unidades vecinales del oriente de Chillán, convocaron a 60 participantes, de quienes 72% fueron niñas y adolescentes. La amplia participación femenina evidenció un interés por el arte urbano como espacio de expresión y pertenencia, especialmente en un contexto post-pandémico, donde el regreso a la presencialidad favoreció la reconstrucción de vínculos afectivos y comunitarios. Muchas de las participantes formaron lazos que luego motivaron su continuidad en nuevas experiencias formativas enfocadas exclusivamente en mujeres.

Así, la labor del programa fue integrar no sólo aprendizajes técnicos sobre el arte urbano, sino incentivar el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales a través de los siguientes propósitos de aprendizaje:

1. *Desarrollo técnico en arte urbano.* Un objetivo central en el programa fue socializar disciplinas como estencil, muralismo, grafiti y técnicas mixtas, mediante una metodología activa y vivencial. Las participantes trabajaron en formatos pequeños y grandes, en

espacios seguros de Chillán, usando herramientas propias del arte callejero. Este enfoque permitió un acceso a conocimientos técnicos fuera del currículo escolar tradicional, desarrollando habilidades artísticas vinculadas a su entorno inmediato y generando una conexión afectiva con su territorio.

2. *Aprendizaje experiencial y trabajo en equipo*. Sisterhood promovió la colaboración y el aprendizaje desde la experiencia y el ensayo-error. Las participantes comprendieron que el proceso creativo artístico requiere tanto libertad como planificación, y que es fundamental colaborar entre pares. Al organizarse en equipos para crear murales, compartieron habilidades, roles y responsabilidades según sus fortalezas. Esto fortaleció sus capacidades organizativas, socioemocionales y el sentido de comunidad, enseñándoles a enfrentar desafíos y valorar el trabajo colectivo como motor de creación.
3. *Empoderamiento mediante el arte*. La creación artística fue una vía para reforzar la autonomía, visibilidad y capacidad de toma de decisiones de las niñas. Aunque no todas las obras abordaron temáticas feministas o sobre derechos de infancia, se promovió la idea de que cada niña es dueña de su voz. Un ejemplo fue la exposición “No más Violencia y Discriminación” (agosto 2024), donde reflejaron sus opiniones y preocupaciones en torno a temas sensibles. Este tipo de instancias les permitió reconocerse como sujetas activas, capaces de interpelar su entorno desde el arte.
4. *Expresión personal e identidad*. El arte urbano fue una herramienta para que cada participante explorara su identidad y expresara su mundo interior. Sisterhood promovió la libre experimentación, sin juicios ni enfoques adulto-céntricos, valorando los lenguajes visuales que emergían desde sus propios imaginarios. Se construyó un espacio seguro donde podían expresarse sin miedo al rechazo, lo que fomentó el respeto mutuo entre niñas de distintos contextos sociales. Esta libertad creativa favoreció la construcción de su identidad artística y emocional, reflejada en obras cargadas de simbolismo personal y colectivo.

5. *Habilidades socioemocionales.* Un eje fundamental de Sisterhood fue el desarrollo de habilidades socioemocionales como la tolerancia a la frustración, la concentración y la orientación al logro. La práctica artística, al implicar desafíos técnicos y afectivos, permitió acompañar emocionalmente a las participantes. El trabajo colectivo, la experimentación constante y la contención emocional brindada por las talleristas contribuyeron a que las niñas fortalecieran su autoestima, resiliencia y habilidades de convivencia. Este acompañamiento se extendió en el tiempo, con encuentros periódicos en otras actividades de Agrupación Pintarte, consolidando un marco de cuidado continuo. El desarrollo de estas habilidades blandas fue clave para que el aprendizaje artístico tuviera un impacto significativo en sus vidas cotidianas.
6. *Conexión con referentes y comunidad.* Sisterhood también buscó vincular a las participantes con mujeres artistas del ámbito del arte urbano, tanto locales como extranjeras. Esta conexión fue una fuente de inspiración y empoderamiento, al mostrarles que el arte urbano no es un espacio exclusivamente masculino. Las artistas invitadas compartieron sus trayectorias, promoviendo el valor de la gestión cultural comunitaria y del arte como medio de transformación social. Esta red de referentes permitió ampliar el horizonte de las niñas, visibilizar el trabajo de mujeres en el arte callejero y fortalecer la pertenencia a una comunidad artística que trabaja por los derechos, la equidad y la participación de las infancias.

Durante la sistematización del proceso formativo en 2022, mediante encuestas y evaluaciones, las niñas expresaron el deseo de seguir explorando el arte urbano como medio para reapropiarse de espacios públicos que sentían como propios antes de la pandemia, y que ahora deseaban habitar nuevamente desde el arte. Surgió también la necesidad de contar con un espacio sólo para ellas, que no solamente se enfocara en lo artístico, sino en la contención, el compartir y el acompañamiento entre mujeres. El hecho de que los seis talleristas fueran varones en la experiencia an-

terior contrastó con la cercanía que sintieron hacia las coordinadoras, reforzando esta demanda. La muerte de una joven participante en 2022 marcó profundamente al grupo, y activó reflexiones que consolidaron la necesidad de crear un espacio formativo que no solamente atendiera intereses artísticos, sino también emocionales, afectivos y de vida. Sisterhood nace, en parte, como respuesta a este legado, transformando el arte urbano en una plataforma de memoria, comunidad y sentido.

Conclusiones

El programa Sisterhood ha surgido como una respuesta concreta a la brecha de género en el arte urbano, visibilizando y fortaleciendo la participación de niñas en un campo históricamente masculinizado. A través de una formación integral que combina técnica, empoderamiento y reflexión crítica sobre el rol de la mujer en el arte, logró posicionarse como una experiencia transformadora en Chillán. Según Laura Luque (2017), la incorporación de mujeres en disciplinas tradicionalmente dominadas por varones no solamente promueve la equidad, sino que enriquece el lenguaje artístico. En esta línea, Sisterhood se ha consolidado como un espacio de visibilidad para nuevas creadoras, contribuyendo a romper estereotipos de género que aún persisten en el arte urbano (Arias, 2023).

Uno de sus principales aportes ha sido la creación de redes de apoyo y la conexión con referentes femeninas, generando un impacto significativo en la autoestima y la proyección artística de las niñas. Tal como señala Diego López (2024), contar con modelos a seguir dentro de una misma disciplina fortalece el sentido de posibilidad y pertenencia. Actividades como charlas, murales colaborativos y exposiciones han permitido que las niñas se involucren activamente en la comunidad, posicionándolas como agentes culturales con voz propia.

Para el año 2025 los desafíos del programa incluyen la ampliación de alianzas estratégicas que consoliden su infraestructura y sostenibilidad. La colaboración interinstitucional será clave para potenciar su alcance y replicabilidad en otros territorios. Así, Sisterhood se proyecta como

una plataforma que impulsa la participación de niñas en el arte urbano, transformando sus estructuras, proponiendo un modelo de gestión cultural comunitaria con enfoque de género e infancia.

Referencias bibliográficas

- Arias, E. (2023). *Demasiadas, suficientes o casi nada: Mujeres en el arte urbano*. Goethe Institut. <https://www.goethe.de/prj/geg/es/thm/gg1/25018803.html>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García-Canclini, N. (2007). *La sociedad sin relato: Antropología y estética de la crisis*. Katz.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- López, D. (2024). *Street art firmado por mujeres*. Ediciones Hoaki.
- Luque, L. (2017). Arte urbano para la igualdad de género: Experiencias, obras y artistas. *Acc'17 3º Congreso Internacional de Arte, Ciencia, Ciudad 2017*. Universidad de Málaga.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025, 16 de julio). *Lo que hay que saber sobre cultura y educación artística*. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica>
- Schacter, R. (2014). *El Atlas mundial del street art y el grafiti*. Yale University Press.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

Leer en comunidad y para la comunidad: mirada reflexiva del Encuentro de Niñas y Niños Lectores

Mireya Sarahí Abarca Cedeño

Mario Antonio Rodríguez Bautista

La promoción de la lectura supone un reto por distintas razones. Una de las más complejas reside en el sentido comunitario, ya que, por un lado, el acto lector suele ser percibido como un ejercicio individual, casi íntimo; por otro, se persigue su realización en colectivo, ya que como alude Petit, “es una promesa de no pertenecer solamente a un pequeño círculo” (1999: 99). La infancia resulta trascendental para la conformación de un sentido de identidad y pertenencia; en esta etapa se consolidan, entre otras cosas, usos, costumbres y cosmovisiones. Por ello, en un contexto como el mexicano, la integración de la lectura en el desarrollo individual y del colectivo representa un reto mayúsculo. Las estadísticas dan cuenta de ello.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), hacia 2024 el 69.6% de la población alfabeta de 18 años o más declaró haber leído algún material de lectura —es decir, libros, periódicos, revistas, entre otros—, inferior al 84.2% declarado en 2015 (INEGI, 2024). La tendencia a la baja se atribuye, entre otras razones, a los cambios en los hábitos de consumo cultural en conjunción con la mayor exposición a los dispositivos electrónicos.

Lo anterior coincide con el déficit en materia de lectura obtenido a nivel nacional en pruebas estandarizadas internacionales como PISA. De acuerdo con información del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora disminuyeron, en contraste con los puntajes de las últimas cuatro ediciones de dicha prueba (IMCO, 2023).

De igual manera, se empalma con los datos ofrecidos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), que reportó resultados inferiores al 50% en la prueba de lectura aplicada al estudiantado de primaria y secundaria en 2022, con la excepción de segundo grado de primaria, que alcanzó el 61.9% de aciertos (Mejoredu, 2023).

Las cifras ofrecen un valor para medir, en términos estadísticos, las dimensiones de la situación lectora en nuestro país. Sin embargo, conviene realizar dos precisiones. La primera es que, con excepción del cuestionario aplicado por el INEGI, la lectura es evaluada como una competencia académica y funcional. La segunda es que, fuera de la dimensión escolar, no hay número que sirva para exponer la complejidad del escenario lector mexicano, en especial para el caso de la niñez y la adolescencia que, entre otros aspectos, tiene implicaciones sociales, culturales, educativas, políticas, económicas e incluso de género.

Con el fin de atender esta situación, surgió una amplia diversidad de propuestas e iniciativas que se plantean acercar los libros, y en consecuencia la lectura, a distintos sectores. De entre la diversidad de iniciativas, se presta especial atención al caso del Encuentro de Niñas y Niños Lectores, un evento anual que reúne a infancias del estado de Colima alrededor de la lectura y que surge de la inquietud de un pequeño lector por compartir su gusto y reflexiones en torno a la lectura con niñas y niños de su comunidad, y que ha encontrado su principal impulso en la propia comunidad, con el involucramiento de asociaciones civiles, colectivos e integrantes de la comunidad universitaria colimense.

A lo largo de este texto se realizará una exposición narrativa de las vivencias de sus autores, que, desde dos perspectivas y cronologías distintas, ilustran la gestación de un proyecto de esta naturaleza, su desarrollo

y crecimiento, así como reflexiones alrededor de los retos implícitos en la gestión del evento, los desafíos inherentes a cada contexto sociocultural, las áreas de oportunidad a considerar, así como la discusión de la pertinencia y relevancia del emprendimiento de acciones que acerquen a las infancias —y a la población en general— a la palabra en su expresión escrita y literaria, un objetivo que permanece latente y se fortalece como eje rector de esta iniciativa.

La promoción de la lectura en México

Sin importar si a una persona le gusta o no leer, estará de acuerdo con que es importante, aunque no tenga razones para explicar por qué. Es un consenso, como una especie de mandamiento que nos fue dado y se acepta, aunque no se cumpla. Año con año surgen y ocurren diversas actividades de promoción de la lectura, producto de tal mandato implícito. Ejemplo de lo anterior son las actividades encabezadas por el Gobierno de México a través de sus dependencias que, hacia 2024, beneficiaron a más de cuatro millones de personas (Secretaría de Educación Pública, 2024).

Igualmente, es pertinente hacer una segmentación entre aquellas iniciativas que surgen desde lo institucional, y las que parten de la ciudadanía. A nivel institucional, desde el aparato gubernamental e instancias relacionadas se han emprendido distintos programas para promover la lectura; sin embargo, como mencionan Del Ángel y Rodríguez en su artículo “La promoción de la lectura en México”, si bien el Sistema Educativo Nacional ha alcanzado logros relevantes, “no ha sido capaz de transmitir a la población la necesidad y el gusto por la lectura como una actividad de grandes beneficios individuales y sociales” (2007: 12). Del Ángel y Rodríguez destacan también el trabajo en el Programa Nacional de Lectura, las salas de lectura, las bibliotecas y el programa de los *Libros del Rincón*, aunque señalan la falta de información respecto a la disponibilidad del acervo en las bibliotecas, la falta de infraestructura y recursos humanos (2007).

A propósito de los Libros del Rincón, hay dos voces que vale la pena rescatar. Por un lado, Felipe Garrido, quien celebra que dicho programa haya existido, ya que durante su tiempo de operación impactó en la creación de lectores, aunque también reprueba que se haya cancelado, ya que esta acción representó un retroceso de 15 años (2014). Por otro lado, Emilia Ferreiro, quien confronta lo dicho por Garrido al recordar que, para varios docentes, la llegada de libros como parte del programa no representaba una oportunidad emocionante sino una situación de miedo, ya que afirma de forma contundente que el docente suele usar al libro más bien como una herramienta de trabajo, domesticada a su manera y en la que se traslada de un sitio a otro, sin considerar ver más allá de lo que el programa delimita (2000).

Se suele pensar que la lectura es propia de la escuela, y que es ahí donde se debe motivar a las infancias y adolescencias a leer. Si bien la lectura no es exclusiva del ámbito escolar, hay docentes que se esfuerzan hasta donde las posibilidades lo permiten para acercar a sus estudiantes a la lectura, y que son el ejemplo de lo que Ferreiro enunció, que “el maestro también tiene que demostrar que él siente placer; tiene que sentirlo y no sólo decirlo” (2000: 214).

Desde la ciudadanía, las acciones emprendidas en beneficio de la lectura suelen ser menos notorias por ocurrir al margen de un contexto específico, aunque al interior sea evidente el impacto positivo que estas iniciativas han surtido en su población. Nos gustaría ilustrar esto a partir del caso del Encuentro de Niñas y Niños Lectores.

Encuentro de Niñas y Niños Lectores

Origen y primeros años

El *Encuentro de Niñas y Niños Lectores* surgió en 2016 como una iniciativa impulsada por la inquietud de un pequeño lector, Emanuel Fuentes Abarca, en ese momento de 11 años de edad, por compartir gustos e ideas alrededor de la lectura (Abarca *et al.*, 2021). A partir de esa chispa, el evento comenzó a organizarse de forma anual en el estado de Colima

como un espacio de encuentro para 100 niñas y niños interesados en la lectura. Desde sus inicios fue convocado por el colectivo Charangay, un grupo integrado por niñas, niños, adolescentes, madres y padres, dedicado a promover actividades de formación artística y cultural para menores. En aquel entonces Charangay también contaba con un programa de radio transmitido por la radio universitaria de la Universidad de Colima, lo que amplificó el alcance de sus iniciativas.

El colectivo no sólo organizaba el evento, sino que además ofrecía a la niñez participante la oportunidad de involucrarse de forma activa en la planeación y gestión del mismo, lo que fortalecía sus habilidades organizativas y su sentido de pertenencia. Más en concreto, se conformaba un comité constituido por cerca de 12 niñas y niños del grupo Charangay —con apoyo de madres y padres de familia, así como algunos docentes—, quienes trabajaban sobre el concepto del evento, su temática, las obras literarias a considerar y las actividades a ejecutarse (Abarca *et al.*, 2021). La convocatoria para el encuentro era abierta y el evento se desarrollaba durante una jornada completa, con actividades tanto matutinas como vespertinas.

Dentro del marco del encuentro se realizaban diversas actividades artísticas y culturales: obras de teatro, talleres de promoción y fomento a la lectura, intervenciones escénicas, entrevistas con escritores de literatura infantil, venta e intercambio de libros, así como un concurso de dibujo, pintura y escritura creativa sobre temáticas relacionadas con los libros. Los trabajos ganadores eran premiados durante el evento, en una celebración de la creatividad de las niñas y los niños participantes.

Previo al encuentro, se anunciaba a los autores y libros que se leerían durante la jornada, con el fin de fomentar una lectura anticipada que permitiera el intercambio de ideas, reflexiones y recomendaciones entre los asistentes. Esta dinámica no sólo enriquecía el evento, sino que también promovía la formación de una comunidad lectora infantil activa. El Encuentro se llevó a cabo de manera continua entre 2016 y 2019, gracias al esfuerzo autogestivo del colectivo Charangay, que recaudaba fondos mediante diversas actividades. En algunos años se contó con el apoyo

de la Secretaría de Cultura de Colima, que contribuyó con la sede y con materiales. En años más recientes el evento encontró una nueva sede en el Archivo Histórico del Municipio de Colima, que también brindó apoyo logístico y recursos. Durante cada Encuentro, las y los participante recibían un kit conmemorativo que incluía una playera, un morral o portafolios, un gafete, los materiales necesarios para todas las actividades, así como los alimentos del día. Esta atención al detalle y cuidado en la organización contribuyó para que se consolidara como una experiencia significativa para las infancias lectoras de Colima.

Actualidad

Debido a la pandemia por covid-19, el Encuentro de Niñas y Niños Lectores tuvo que suspenderse, lo que condujo a un periodo de incertidumbre que puso en duda su continuidad. Sin embargo, en 2022 la iniciativa fue retomada con un nuevo enfoque, adaptándose al contexto post pandémico y a las necesidades emergentes de las comunidades escolares. En esta ocasión se tomó la decisión de trasladar el encuentro a un espacio escolar dentro de una comunidad: la localidad de Suchitlán, en el municipio de Comala, Colima. Esta elección respondió al rezago educativo que se vivía en la zona como consecuencia de las desigualdades sociales y las múltiples afectaciones derivadas de la pandemia. Diversos estudios (Diuk & Ferroni, 2012; Balbi *et al.*, 2020; Diez-Elola, 2021) han documentado cómo los contextos de vulnerabilidad amplifican las dificultades escolares, por lo que el encuentro se rediseñó como una estrategia de intervención cultural para promover el fomento a la lectura dentro de la escuela primaria y ampliar su impacto a toda la comunidad educativa. En ese sentido, y en concordancia con Mariscal (2019), dicho ejercicio, entendido como acción social, se convirtió en instrumento para la solución del problema o necesidad presentados.

La sede fue la Escuela Primaria Gorgonio Ávalos, en su turno vespertino, donde se convocó a la totalidad del alumnado, alrededor de 250 niñas y niños de primero a sexto grado. Para la realización del evento se

contó con la colaboración de estudiantes y docentes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, en particular de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas y de la Maestría en Intervención Educativa. El encuentro mantuvo su estructura de una jornada completa, adaptándose al entorno escolar. La inauguración fue acompañada de una intervención artística breve relacionada con el fomento a la lectura. Posterior a ello, se abrieron los espacios de talleres, donde cada niña y cada niño participó en dos actividades distintas. Estos talleres, diseñados e impartidos por estudiantes universitarios, giraron en torno a libros específicos o temáticas literarias y promueven el disfrute, la comprensión lectora y la creatividad. La clausura del encuentro incluyó presentaciones artísticas y se convirtió en un momento de celebración colectiva. Uno de los elementos más esperados por los participantes fue el intercambio de libros, que se realiza de manera libre: todos los títulos se disponen en mesas en el patio escolar, y cada niña o niño elige el libro que más le llame la atención para llevarlo a casa. Esta dinámica ha sido altamente valorada ya que permite a los menores apropiarse de un objeto de lectura desde su propio interés y deseo.

La organización del encuentro fue posible gracias al esfuerzo conjunto de la comunidad universitaria y escolar. Los recursos provienen de actividades de recaudación organizadas por los propios estudiantes universitarios, así como de donaciones de libros en buen estado, muchos de ellos ejemplares nuevos. Por su parte, la escuela anfitriona ha desempeñado un papel clave: el director ha sido un activo gestor y promotor del evento, y el equipo docente colabora con la elaboración de carteles alusivos y al facilitar la logística escolar. Cada salón donde se realizan los talleres es decorado temáticamente por los estudiantes responsables, lo que genera una atmósfera acogedora y estimulante.

Desde su reactivación en 2022, el Encuentro de Niñas y Niños Lectores ha logrado consolidarse como una experiencia esperada y apreciada por la comunidad escolar de Suchitlán. En sus ediciones de 2022, 2023 y 2024 ha contribuido no sólo al fomento de la lectura, sino al fortalecimiento del vínculo entre universidad y comunidad a través de actividades

posteriores de corte académico y cultural. De igual manera, abona al reconocimiento de las infancias como protagonistas culturales gracias a su involucramiento en las actividades del encuentro, así como a la resignificación de la escuela como un espacio para la imaginación, el arte y la palabra compartida, actividades que en su conjunto son reconocidas por integrantes de la comunidad a través de comunicaciones personales en la interacción cotidiana.

Desafíos y áreas de oportunidad

Uno de los principales desafíos que enfrenta el Encuentro de Niñas y Niños Lectores es la sostenibilidad del proyecto a largo plazo, ya que su realización depende en gran medida del trabajo voluntario y de la autogestión de recursos. Esta dependencia de apoyos externos y de la disposición de las personas involucradas, si bien fortalece la dimensión comunitaria, también representa una vulnerabilidad frente a eventualidades o cambios contextuales, como fue evidente durante la pandemia por covid-19.

Otro reto importante es el acceso equitativo a los beneficios del encuentro. Aunque la reubicación del evento en una comunidad como Suchitlán favorece a una población con rezago educativo, es necesario considerar la posibilidad de replicar la experiencia en otras comunidades con condiciones similares. Ello requiere estrategias de expansión, sistematización de la metodología y generación de alianzas interinstitucionales.

A nivel operativo, el fortalecimiento de la evaluación del impacto del encuentro es un área de oportunidad. Si bien las experiencias narrativas y el reconocimiento de los participantes ofrecen evidencia cualitativa del valor del evento, incorporar instrumentos más sistemáticos de evaluación permitiría documentar con mayor claridad los aprendizajes logrados, la apropiación lectora por parte de las infancias y el efecto a mediano plazo en las comunidades escolares. Esto último figura, además, como una tarea pendiente que, al realizarse, otorgará referentes concretos para evaluar con mayor precisión el impacto del encuentro.

También es necesario profundizar en el acompañamiento formativo de los estudiantes universitarios participantes, a fin de que su intervención se enriquezca desde una perspectiva pedagógica, artística y comunitaria más sólida, con el propósito de reforzar el carácter formativo del evento tanto para los menores como para los jóvenes facilitadores.

Pertinencia y relevancia

El Encuentro de Niñas y Niños Lectores demuestra una notable pertinencia en el contexto actual, marcado por una disminución en los niveles de comprensión lectora y un creciente distanciamiento de los libros entre las nuevas generaciones. En un país donde las estadísticas reflejan un rezago sostenido en materia de lectura, iniciativas como ésta se colocan como estrategias clave para restituir la lectura como una práctica viva, significativa y colectiva, en especial entre sectores tradicionalmente excluidos de la oferta cultural institucional. La relevancia de este proyecto reside no sólo en su orientación hacia la infancia, sino en su capacidad para articular esfuerzos comunitarios, académicos y escolares en torno a una causa compartida. Al promover la lectura situada en la vida cotidiana de niñas y niños, ésta se transforma en una experiencia social, afectiva y creativa, más allá de la lógica escolar tradicional. Además, la incorporación de estudiantes universitarios de distintas disciplinas educativas en el diseño e implementación del evento lo convierte en un espacio de formación práctica, reflexión pedagógica y compromiso social. Esta dimensión universitaria fortalece el vínculo entre la educación superior y las comunidades, respondiendo a las exigencias actuales de formación profesional con sentido ético y colaborativo.

Conclusiones

El Encuentro de Niñas y Niños Lectores se consolida como una experiencia educativa, cultural y comunitaria significativa en profundidad, tanto por su origen ciudadano como por su evolución hacia un modelo

colaborativo entre comunidad, universidad y escuela. Su diseño no sólo responde a una necesidad concreta, el acercamiento de las infancias a la lectura en contextos donde esta práctica ha sido relegada, sino que además articula de forma eficaz elementos de participación activa, creatividad, vinculación intergeneracional y reapropiación de los espacios educativos como escenarios vivos de encuentro con la palabra.

Entre sus elementos clave destaca el protagonismo infantil, evidente tanto en la elección de lecturas como en la apropiación lúdica y afectiva del evento, así como en los talleres ofrecidos durante el encuentro, de los cuales las niñas y los niños participan en la creación de productos derivados de la literatura revisada. Esta característica rompe con la visión adulto-céntrica de los programas escolares tradicionales, posicionando a niñas y niños como lectores activos, críticos y creativos. Asimismo, el encuentro promueve una lectura compartida y dialogada, anclada en el intercambio de ideas, la exploración estética y el reconocimiento de la lectura como experiencia social, no sólo académica.

Otro rasgo fundamental es el enfoque comunitario e inclusivo: al desarrollarse en una escuela pública de una comunidad rural, con amplia participación de estudiantes de toda la primaria, se garantiza la accesibilidad y se reduce la barrera de elitización que suele acompañar a eventos culturales. Desde su apertura con las intervenciones artísticas, su desarrollo a través de los talleres temáticos dirigidos según las edades de las y los estudiantes, y la dinámica de selección libre de libros como cierre, cada actividad se aprecia como parte de los mecanismos que fomentan la apropiación significativa de los contenidos y favorecen la participación activa desde distintas formas de expresión.

El encuentro también representa un dispositivo formativo para estudiantes universitarios, quienes diseñan e implementan talleres, gestionan recursos, acompañan procesos creativos y se vinculan de manera directa con comunidades reales. Esto contribuye a formar profesionales comprometidos con el entorno social, con una comprensión más rica y crítica de la práctica educativa y de intervención. En cuanto a su re-

plicabilidad, el Encuentro ofrece una propuesta viable, adaptable y con bajo requerimiento financiero si se basa en principios de autogestión, colaboración interinstitucional y aprovechamiento de recursos locales. La sistematización de su experiencia permitiría construir una metodología transferible, adaptable a otras comunidades con características similares. Para ello, se podrían generar guías prácticas, registros de buenas prácticas y redes de colaboración entre universidades, colectivos culturales, escuelas y gobiernos locales.

Finalmente, el Encuentro de Niñas y Niños Lectores constituye una apuesta ética y estética por el derecho de las infancias a imaginar, leer, crear y compartir. En un país donde los indicadores educativos y culturales muestran una creciente desigualdad, estas acciones ofrecen una alternativa transformadora, que parte de la comunidad, se sostiene en la participación y se proyecta hacia el fortalecimiento del tejido social mediante la lectura como acto colectivo de construcción de sentido.

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al director de la Escuela Primaria Gorgonio Ávalos T. V., maestro Carlos Alberto Ceballos Hernández, y a todo su colectivo docente, por abrir generosamente las puertas de su escuela y brindar todas las facilidades necesarias para la realización del Encuentro. De manera especial, agradecemos a los y las docentes que se han sumado activamente a la organización del evento: Julio Cuevas Romo, Liliana Márquez Orozco y Jesús Antonio Larios Trejo.

Reconocemos con gratitud el entusiasmo y compromiso de las y los estudiantes universitarios, así como de las personas voluntarias y los colectivos que han contribuido con su tiempo, creatividad y donativos. Y, por supuesto, nuestro agradecimiento más entrañable es para las niñas y los niños de la escolita, por su participación, alegría y amor por los libros, que dan verdadero sentido a este Encuentro.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M., Covarrubias, M., Cortez, F., Gerardo, F., y Fuentes, E. (2021). La lectura y la formación de comunidades de aprendizaje: Análisis del encuentro de niños y niñas lectores del estado de Colima. En: L. Barajas y E. Gómez (coords.), *Gestión y educación para el movimiento. Prácticas educativas en contextos escolares y extraescolares* (pp. 23-37). Universidad de Colima.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023. Informe de resultados*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/Informe_diagnostica.pdf
- Del Ángel, M., y Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Info-diversidad*, 011, 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf>
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. (2ª edición). Fondo de Cultura Económica.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2023). *PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel de aprendizajes en matemáticas*. <https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/>
- Instituto Nacional de Geografía e Historia. (2024, 23 de abril). *Módulo sobre Lectura (Molec) 2024*. [Comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- Mariscal Orozco, J. (2019). Gestión cultural. Aproximaciones empírico-teóricas. En: J. Mariscal y U. Rucker (eds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Enfoques desde Latinoamérica* (vol. II, pp. 162-186). Ariadna Ediciones. <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/847>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Informe final de la estrategia nacional de lectura 2019-2024*. Secretaría de Educación Pública. [https://online.fliphtml5.com/pakzh/idvk/Informe final enl](https://online.fliphtml5.com/pakzh/idvk/Informe%20final%20enl)

Sobre los autores y autoras

Ana Luz Castillo Barrios

Gestora cultural y artista. Magister en Educación de la Danza (Columbia University). Magister en Estudios de Género (Universidad de Cádiz). Directora de la Escuela Nacional de Danza y directora general de Culturas y Artes, Ministerio de Cultura y Deportes, Guatemala. Técnico de Cultura (OEI, Oficina Guatemala). Investigadora en el Centro de Danza e Investigación del Movimiento de la Universidad Rafael Landívar. Ha publicado diversos artículos y entrevistas en Guatemala, España y Cuba sobre arte, cultura y género. Imparte cursos y talleres de Movimiento Sutil, su propia línea. Cofundadora de La Comuna del Sur y otras asociaciones en Guatemala y España.

ORCID: 0009-0006-5105-9821 Correo electrónico: castillo.analuz@gmail.com

Blanca Estela Chávez Blanco

Doctora en Sociología por la Sorbona, París V. Maestría en Filosofía por la Universidad de Guadalajara. La línea de investigación que cultiva versa sobre la comunicación y la cultura digital. Profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara hace más de 20 años. Entre sus últimas

publicaciones se encuentran: *Acercamientos epistemológicos, históricos y metodológicos a la cultura digital*; *Imaginarios de la educación en línea en el contexto iberoamericano*; y *Formación de investigadores en contextos digitales*. Actualmente es integrante del SNI nivel I.

ORCID: 0000-0002-7689-2346 Correo electrónico: blanca.chavez@udg-virtual.udg.mx

Dannae Abdalla de Sa

Licenciatura en Gestión Cultural. Actriz y militante feminista. Investigadora en el Observatorio de Políticas Culturales; y secretaria técnica en el Laboratorio de Innovación en Política y Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Rosario. En el ámbito autogestivo forma parte de la asociación civil La Comedia de Hacer Arte; y de Cueras, gestoras culturales. Recientemente fue mamá de Lisa, aventura que la enfrenta a nuevos aprendizajes diarios. Entre pañales, ensayos y proyectos, hace malabares para equilibrar la maternidad con su profesión, intentando demostrar (se) que ambas facetas pueden coexistir con fuerza, ternura y convicción.

ORCID: 0009-0001-0439-0400 Correo electrónico dannaeabdalla@gmail.com

Gabriela Soledad Ferrada Acuña

Artista Urbana de Chillán – Chile y Trabajadora Social de la Universidad del Bío Bío, Magíster en Estudios Culturales de la Universidad ARCIS y Magíster en Gestión Cultural de la Universidad de Chile, diplomada en Gestión Cultural y Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en Gestión del Patrimonio Cultural de la Universidad de Chile. Desde el año 2009, se desarrolla principalmente como artista urbana de la técnica de stencil y siendo gestora de Festivales y Encuentros de Arte Urbano, como “Culturizarte Chillán” (desde el año 2010) y de “Barrio en Capas” en Cerro Polanco, Valparaíso. Su trabajo en la gestión cultural comunitaria se ve reflejado en la fundación y dirección de la organización cultural comunitaria Agrupación Pintarte, la cual dirige desde el año 2009.

ORCID: 0009-0009-2407-4008 Correo electrónico: gsferrada@gmail.com

Joliette Macarena Otárola Martínez

Trabajadora social por la Universidad Tecnológica Metropolitana. Diplomada en Planificación Estratégica y Estudios de Organizaciones Asociativas; en Modelos Innovadores de Intervención Social; en Gestión de la Calidad y Excelencia Organizacional para Unidades Educativas. Maestría en Análisis Sistémico aplicado a la Sociedad, por la Universidad de Chile. Doctorante en Gestión de la Cultura por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con más de 20 años de experiencia en diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de infancia y educación, en organizaciones de la sociedad civil y del Estado. Integrante de la Escuela de Gestores y Animadores Culturales, EGAC. Docente en diversas escuelas de trabajo social en Chile.

ORCID: 0009-0000-8972-3018 Correo electrónico: joliette.otarola23b@udgvirtual.udg.mx

Luisa Velázquez Herrera

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (comunicación política) por la UNAM; Maestría en Psicopedagogía; Maestría en Igualdad y Equidad en el Desarrollo; egresada de la Maestría en Gestión Cultural. Actualmente cursa sus estudios de Doctorado en Gestión de la Cultura en la Universidad de Guadalajara.

ORCID: 0009-0005-6232-7329 Correo electrónico: luisaveherrera@gmail.com

Mireya Sarahí Abarca Cedeño

Doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por el Centro Universitario CIFE. Maestría en Ciencias en el área de Psicología Aplicada, por la Universidad de Colima. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad de Colima, México. Desarrolla cursos, talleres, investigación y dicta conferencias en temáticas relacionadas con creatividad, educación a través del arte, formación de estudiantes y docentes, desarrollo de proyectos de intervención educativa, promoción de la lectura,

educación ambiental, educación para la salud, entre otras. Coordina, desde el año 2010, el Colectivo Charangay, que promueve actividades y desarrolla proyectos para infancias.

ORCID: [0000-0002-3622-8504](https://orcid.org/0000-0002-3622-8504) Correo electrónico: mireya_abarca@ucol.mx

Mario Antonio Rodríguez Bautista

Estudiante de la Maestría en Intervención Educativa de la Universidad de Colima. Licenciado en Lingüística por la Universidad de Colima. Docente de Lengua y Literatura en la Academia Gaia.

ORCID: [0009-0004-7006-252X](https://orcid.org/0009-0004-7006-252X) Correo electrónico: rodriguez_bautista@ucol.mx

Patricia Magaly Maldonado Mora

Diseñadora Gráfica y Licenciada en Comunicación Visual con experiencia en proyectos culturales, educativos y comunitarios, específicamente con infancias y adultos mayores. Combina el diseño editorial y el branding con la mediación artística y la formación de públicos, tanto en el ámbito patrimonial como en la mediación artística en establecimientos educativos de Ñuble. Su trabajo se centra principalmente en la difusión del patrimonio, la identidad cultural y la educación artística a través de talleres, proyectos colectivos y comunicación visual dentro de la Agrupación Pintarte, donde además, posee el cargo de Coordinadora Cultural Comunitaria, siendo el principal enlace entre las entidades gubernamentales y no gubernamentales, que apoyan el trabajo artístico comunitario de la organización.

ORCID: [0009-0003-2902-3265](https://orcid.org/0009-0003-2902-3265) Correo electrónico: patricia.della19@gmail.com

Rosa Noemí Moreno Ramos

Doctorado en Antropología por la Universidad Nacional de Australia. Profesora en la Universidad de Guadalajara, donde ha laborado como docente de posgrado, educación superior y media superior en las modalidades presencial y virtual. Sus investigaciones se han enfocado en la historia regional y de la educación, el estudio de las prácticas de consumo y el trabajo de las mujeres con énfasis en el trabajo de cuidados y no

remunerado. También ha coordinado actividades de vinculación y de difusión del conocimiento, la ciencia y la cultura.

ORCID: 0000-0002-8725-311X Correo electrónico: noemi.moreno@udg.mx

Verónica Mejía Sandoval

Doctorado en Educación; actualmente doctorante en Gestión de la Cultura. Con formación en Letras y Estudios de Género, se desempeña como asesora académica en posgrados y como profesora en educación básica. Su trabajo articula la educación, la literatura y el teatro desde una perspectiva feminista y decolonial, centrándose en mujeres e infancias. Ha impulsado iniciativas de escritura y escénica comunitaria que recuperan saberes ancestrales y promueven pedagogías vivas. Desde Guadalajara, su labor apuesta por la transformación social a través del arte, la palabra y el patrimonio cultural inmaterial.

ORCID: 0009-0000-3195-9036 Correo electrónico: veronica.mejia23b@udgvirtual.udg.mx

Listado de obras relacionadas

- Volumen 1. *Gestión del patrimonio (s) cultural (es) en la transformación social*. RGC Ediciones.
- Volumen 2. *Democracia, políticas y derechos culturales*. RGC Ediciones.
- Volumen 3. *Instituciones culturales y gestión situada*. CUGDL-Universidad de Guadalajara.
- Volumen 4. *Prácticas de la gestión cultural*. Universidad de Santiago.
- Volumen 5. *Formación e investigación en gestión cultural*. Universidad de Chile.
- Volumen 6. *Gestión cultural universitaria*. Universidad Politécnica.
- Volumen 7. *Organización, promoción y sostenibilidad de actividades artísticas para la transformación social*. Universidad de Costa Rica.
- Volumen 8. *Gestión cultural comunitaria*. Escuela de Gestores y Animadores / Universidad de Rosario.
- Volumen 9. *Gestión cultural e inclusión social*. RGC Ediciones.
- Volumen 10. *Gestión cultural, comunicación y tecnologías*. CUGDL-Universidad de Guadalajara.
- Volumen 11. *Gestión cultural e incidencia social*. Universidad Nacional de Avellaneda.
- Volumen 12. *Economía creativa y cambio cultural territorial*. CUGDL-Universidad de Guadalajara.

***SIEMPRE ESTUVIMOS AQUÍ:
MUJERES E INFANCIAS EN LA GESTIÓN CULTURAL***

se terminó de editar en octubre de 2025
en los talleres gráficos de Ediciones de la Noche.
Madero #687, Zona Centro 44100, Guadalajara, Jalisco, México.

El tiraje consta de un ejemplar

www.edicionesdelanoche.com





“Siempre estuvimos aquí” expresa la presencia a la vez decisiva y velada de mujeres, niñas y niños en la gestión de la cultura. La reflexión sobre el papel de esta disciplina en la transformación social nos apremia a preguntarnos ¿Dónde están las mujeres y las infancias? ¿Qué desafíos enfrentan en la disputa por su reconocimiento como agentes culturales? y ¿Cuáles son los caminos para el reconocimiento de su potencial creativo y transformador?

Las reflexiones compartidas en el presente libro dan cuenta de los desafíos que estos grupos sociales enfrentan en este campo, pero también del potencial que la gestión cultural posee para promover el ejercicio de los derechos culturales de las mujeres y las infancias cuando se visibilizan y atienden las condiciones que aún restringen su participación plena.

El escenario se presenta en esta obra como un campo de disputa por la legitimidad de las posiciones y conocimientos para nombrarse y reconocerse como un gestor o gestora de la cultura, pero también como un universo de posibilidades creativas, pedagógicas y transformadoras.

ISBN 978-956-6276-71-5



9 789566 276715

