

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



CONTRA LA CRUELDAD, *LA VIDA*: PEDAGOGÍAS Y ESPIRITUALIDADES EN
LA BÚSQUEDA DE PERSONAS DESAPARECIDAS. UNA ETNOGRAFÍA
ACOMPAÑANTE CON MUJERES BUSCADORAS DEL ESTADO DE MÉXICO
TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

P r e s e n t a

AMEYALLI ANAID MARTÍNEZ ZÁRATE

Director: Dr. Stefano Claudio Sartorello

Co-asesor: Dr. Fabrizio Filippo Lorusso

Lector: Dr. José de Jesús Legorreta Zepeda

Ciudad de México, 2025

A las más de 130,000 personas que esperan/piden/deben ser encontradas y volver a casa.

A las mujeres, y también a los hombres, que buscan y ponen su corazón y cuerpo en ello.

A las personas que han partido de este mundo en el camino de la búsqueda.

A quienes solidariamente acompañan/acompañamos y abrazan/abrazamos la búsqueda.

A quienes habitamos este país y la Tierra toda, deseándonos vidas seguras y cuidadas.

A quienes creemos e intentamos *otros* mundos posibles.

A Adulfa Cerqueda, Roberto Córdoba, Axel Gúzman, Gustavo Nájera y Erik Flores.

Deseando su reencuentro y regreso a casa.

Me gustaría que este libro no existiera. Y qué extraño, y qué justo, iniciar un libro deseando su desaparición. Es en serio: me gustaría que no hubiera razones para la existencia de este libro. Me gustaría que no fuera necesario volver a insistir sobre este libro. Dolerse. Me gustaría que no fuera éste el país herido desde donde parten estos textos también heridos. Me gustaría que no tuviéramos que dolernos, que no tuviéramos que hacer propio el dolor ajeno y volver ajeno el dolor propio para seguir adelante incluso en medio del horror. Pero es preciso. Condolerse es preciso.

Cristina Rivera Garza, *Dolerse*.

Los ojos de los enterrados se cerrarán juntos el día de la justicia, o no se cerrarán.

Rebeca Lane, *La cumbia de la memoria*.

Agradecimientos

Este trabajo y el camino que recorrí para llegar a él no hubiesen sido posibles sin el estar de muchas y tantas personas, a quienes debo su sostén, confianza, acompañamiento, cuidados y apoyo. El posgrado y la tesis en particular suelen ser caminos solitarios, pero sin las personas que aquí nombro – y seguro otras más – no hubiese sido posible.

Gracias con todo el corazón a las mujeres que han confiado en mí, dejándome estar con ellas, contándome pedacitos de sus historias, haciéndome parte de momentos, abriéndome sus corazones, sus casas, compartiendo cafés, recetas, pláticas. A Diana, con tu cálida manera de acogerme y alegría. A Mina, con las enseñanzas, honestidad y dichos que siempre me compartes. A Adrianita, con tu transparencia. A Ita, con tu sonrisa y abrazo cercanos. A Inés, con tu sensibilidad y cuidados. A Vero y Juan, con su apertura y complicidad.

Gracias inmensas a Stefano Sartorello, asesor de esta tesis, por acoger y creer en este trabajo, por creer en mí como investigadora cuando yo misma lo he dudado. Por tu lectura y conversación siempre atenta, profunda y sensible; por tu acompañamiento cercano y más allá de lo académico; por dejarme explorar, ensayar y construir formas de investigar y escribir; por mantener en mí la esperanza de una academia *otra*, comprometida y colaborativa; por sembrar la inquietud por la antropología. Gracias, Stefano, por tanto, te repito: tengo miedo de irme y no tener otro asesor como tú.

Agradezco mucho a Fabrizio Lorusso, co-asesor de este trabajo, por invitarme y ayudarme a comprender las desapariciones con la complejidad, agudeza y sobre todo sensibilidad que se requiere. Gracias por animarme siempre a seguir; por las conversaciones y preguntas intercambiadas a lo largo de este camino; por los consejos y sugerencias metodológicas; por acompañar desde lo más honesto y humilde; por mostrarme formas de investigación comprometida y “de a pie”.

Gracias profundas a José Legorreta, porque siempre has creído en mí y en mi trabajo, aun cuando yo no lo hago. Te agradezco el invitarme y abrirme espacios que han ayudado a explorar y concretar mis intereses; por los constantes e infinitos diálogos, preguntas e

interpelaciones; por invitarme y provocarme a seguir explorando las pedagogías *otras*. Gracias también y siempre, José, por acompañarme y sostenerme.

A mis profesorxs de la MIDE, de quienes he aprendido tanto y tan diverso: a construir y utilizar herramientas metodológicas, a ser profesora, a escuchar a lxs estudiantes, a reivindicar lo político de la educación y de la investigación. Agradezco de manera muy profunda a Jimena Hernández, Cristina Perales, Marisol Silva, Silvia Schmelkes y Luz María Moreno, por ser ejemplos, guías e inspiración como mujeres académicas, docentes e investigadoras.

A mis amigas de la MIDE, por siempre estar presentes, acompañarnos y sostenernos; por acuerpar cada que el camino se ponía difícil; por escucharnos, una y otra vez, y ayudarnos con las investigaciones; por hacer el camino menos solitario, más cuidado y hasta divertido. Gracias: Vane, Jime, Andy, Pablo.

Muchas gracias a Vero, Araceli e Ivette, por su apoyo constante y abierto para gestionar cartas, becas y firmas. Sin todo ello el camino hubiese sido más complicado.

Agradezco con el corazón a las mujeres de mi familia: mi mamá Juana, mis abuelas Trini y Dinna, mi tía Ange, mi tía Jaque. Por cuidarme aún a la distancia, por llamar, por preguntar cómo estoy, por alimentar el estómago y el alma. Por enseñarme que son/somos mujeres quienes sostenemos la vida. Gracias, má', por siempre cuidarme y creer en mí.

Gracias a mi papá, Roberto, por tu apertura para escuchar, comprender y acompañar los caminos que voy eligiendo.

Agradezco también al Programa de Ayudantías de la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, y a quienes trabajan por/en él, por ser un apoyo fundamental para el curso de la maestría.

Tabla de contenido

¿Quién y por qué hacer este trabajo?	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema	10
1.1. Ubicación contextual del problema de estudio. Una lectura a las violencias.....	10
1.2. Antecedentes de la investigación. Una breve síntesis	14
1.2.1. Antecedentes sobre desapariciones	14
1.2.2. Antecedentes sobre espiritualidades.....	16
1.2.3. Antecedentes sobre pedagogías	17
1.3. Planteamiento del problema.....	19
1.3.1. Preguntas de investigación.....	23
1.4. Justificación.....	24
Capítulo 2. Enfoque metodológico	26
2.1. Primera etapa de la investigación.....	28
2.1.1. Inmersiones en el campo y guía metodológica.....	28
2.1.2. La entrada al campo: preguntas y tensiones	31
2.2. El trabajo de campo: una etnografía acompañante, encarnada y comprometida.....	35
2.3. Segunda etapa de la investigación.....	38
2.3.1. Primeros ejercicios de sistematización.....	38
2.3.2. Selección y organización del corpus de la investigación	41
2.3.3. Triangulación y codificaciones.....	45
Capítulo 3. Aproximaciones teóricas	51
3.1. Desapariciones en México: breve recorrido teórico-conceptual	52
3.1.1. Una breve narrativa histórica de las desapariciones en México	54
3.1.2. La conceptualización jurídico-normativa: desaparición forzada y desapariciones involuntarias o cometidas por particulares	58
3.1.3. Las desapariciones desde una mirada sociopolítica.....	62
3.1.4. El enfoque psicosocial en las desapariciones: violencias comunitarias y sociales	68
3.1.5. La desaparición como borramiento y ruptura de los vínculos y memorias.....	71

3.2. Pedagogías de la crueldad: enseñar la desacralización de la vida y la no-vinculación.....	73
3.2.1. <i>Apuntes iniciales sobre lo pedagógico y las pedagogías en su relación con las violencias</i>	74
3.2.2. <i>Habitar/hacer Un mundo que siembra desapariciones</i>	77
3.2.3. <i>Dueñidad, masculinidad y crueldad: el orden patriarcal y capitalista en las violencias</i>	78
3.2.4. <i>Desacralización de la vida: la concepción cosificante de las violencias</i>	82
3.2.5. <i>Violencias expresivas: su dimensión pedagógica</i>	84
3.3. Espiritualidades y ontologías relacionales	86
3.3.1. <i>Problemas sobre el uso de la categoría espiritualidad</i>	87
3.3.2. <i>Prácticas, realidades y experiencias movilizadas con la categoría espiritualidad en América Latina</i>	90
3.3.3. <i>Ontologías relacionales: mundos inter-vinculados</i>	103
3.4. Pedagogías otras que siembran vida.....	107
3.4.1. <i>Pedagogías otras: sembrar vida y hacer/habitar mundos posibles</i>	108
3.4.2. <i>Prácticas y elementos para sembrar vida desde las pedagogías</i>	110
3.4.3. <i>Pedagogías y saberes encarnados en la búsqueda</i>	121
3.5. Recapitulación y diálogo con las aproximaciones teóricas	128
Capítulo 4. Análisis: una narración etnográfica	131
4.1. Los corazones en la búsqueda: latidos y presencias de mundos <i>otros</i>	132
4.2. Buscar en un parque natural “protegido”: entre la crueldad y la <i>búsqueda de vida</i>	136
4.3. Presencias, re-memoraciones y vidas de las personas cuyos <i>corazones dejaron de latir</i> en el camino de la búsqueda	153
4.3.1. <i>Velada en memoria de quienes han fallecido sin encontrar</i>	154
4.3.2. <i>Tejer memoria: el legado de quienes nunca dejaron de buscar</i>	162
4.4. Hacer/habitar mundos <i>otros</i> que <i>siembran vida</i> desde las pedagogías y las espiritualidades	174
4.4.1. <i>Jornada de Unificación Nacional 2024</i>	174
4.4.2. <i>Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas 2024</i>	184
4.5. “Siempre están presentes”: espiritualidades y mundos <i>otros</i> en la búsqueda	199
4.5.1. <i>Encuentros, conversaciones e intercambios al “estar ahí”</i>	199

4.5.2. Encuentro con mujeres buscadoras para hacer fotobordados	204
Reflexiones finales	222
5.1. Lo pedagógico y las pedagogías <i>otras</i> en la desaparición y búsqueda de personas	222
5.2. Las espiritualidades que <i>siembran vida</i> y las ontologías relacionales en la búsqueda de personas desaparecidas	224
5.3. Los saberes encarnados y desde el corazón en la búsqueda de personas desaparecidas	226
5.4. El entramado de pedagogías <i>otras</i> , espiritualidades y mundos <i>otros</i> para <i>sembrar vida</i>	227
5.5. Pendientes y cuestiones abiertas	228
Referencias	231

¿Quién y por qué hacer este trabajo?

Esta tesis es uno de los resultados de los procesos y caminos que viví en la realización de la investigación y en mi tránsito por la maestría. Haber concluido este texto y el posgrado tienen un significado y un valor profundos para mí.

Crecí en la periferia norte de la Ciudad de México en frontera con el Estado de México, entre Ecatepec y Tlalnepantla; mis abuelxs paternos llegaron a vivir ahí hace muchos años, cuando el lugar eran cerros despoblados. Siempre fui “aplicada” en la escuela, volvía a casa y mi mamá se encargaba de alimentarnos y ponernos a hacer la tarea a mis hermanos y a mí – cuanto sacrificó en ello – la hija mayor y única mujer de tres. Gran parte de mi infancia transcurrió en casa de mis abuelxs, jugando entre telas, maniqués y máquinas de coser en el taller de costura de mi abuela, que ocupaba la parte trasera de la casa.

Cuando llegó el momento de decidir qué estudiaría, lo hice un poco esperando que no me fuera mal en ello y, sin muchas certezas, elegí pedagogía. Hacia el término de la licenciatura me incorporé al proyecto *Mujeres en Espiral* de la UNAM y ahí trabajé con un grupo de mujeres, amigas y profesoras brillantes y amorosas, que me formaron en pedagogías, feminismos y trabajo académico. Siempre tengo presente a Marisa – con quien me formé y quien me asesoró en el trabajo de licenciatura – diciendo “niñas, no duerman”, motivándonos a trabajar para lograr nuestros anhelos; también la recuerdo impulsándonos – a mis amigas y colegas y a mí – a titularnos pronto y entrar a una maestría, abriéndonos espacios y formándonos. Tuvieron que pasar varios años, crisis laborales, dudas académicas, dificultades en casa y psicoterapias para que entrara a un posgrado. Hoy que lo concluyo he podido ser consciente de que el lugar en que crecí y muchas otras condiciones – económicas, familiares, geográficas, emocionales – no estaban puestas para que yo hiciera y terminara una maestría, menos en una universidad como la Ibero. Soy parte de la primera generación de mi familia que va a la universidad; y aunque nunca hubo dudas de que yo iría a la escuela, tampoco había certezas de lo que eso implicaría en mi futuro.

Hacia el final de la maestría se presentaron circunstancias que dificultaron el cierre de este camino, mi papá pasó semanas en el hospital por la negligencia del sistema público de salud,

y mi familia y yo la pasamos alternando los turnos de cuidado en el hospital y pidiendo un milagro. Después vino la recuperación en casa, presente durante la escritura de esta tesis, y ahí aparecieron voces que repetían que cuidara a mi papá en lugar de perder el tiempo en una maestría – quiero pensar que fue el estrés de la situación.

Poner el punto final en esta tesis representa diversas victorias de múltiples batallas ganadas frente a los contextos e historias que me han atravesado. Es la victoria de mi abuela paterna en su taller diciéndome “tú no vas a coser, tú vas a ir a la escuela”; es la victoria de mi mamá que quiso estudiar y no pudo porque mi abuela no podía pagarle los estudios universitarios; es la victoria de mi abuela materna que trabajó duro para sacar adelante a sus hijxs. Es mi propia victoria – acompañada y sostenida por otras y otros – esforzándome por permanecer, entendiendo los lenguajes de la investigación, leyendo y escribiendo, aprendiendo a registrar, renunciando a espacios y dinámicas; y, con todo ello, sintiéndome muy feliz al ver lo recorrido y lo aprendido.

Con todas esas historias atravesadas en mi cuerpo realicé esta investigación y escribí esta tesis, ambas requirieron constantes pausas. A lo largo del camino en el trabajo de campo tuve la necesidad de plantearme constantes preguntas sobre mi lugar y mi hacer en la realidad de la desaparición y búsqueda de personas; así también fueron constantes las angustias y frustraciones por no comprender o sentirme atrasada cuando en las clases de la maestría me hablaban de codificación y triangulación, pero mi trabajo estaba conformado por amplias descripciones y muchas emociones; me costó deconstruir y comprender formas *otras* de investigar. En esas formas *otras* de hacer investigación, aprendí la centralidad que tienen los vínculos que vamos tejiendo con quienes nos permiten acercarnos con ellas para investigar, este es quizá uno de los aprendizajes y “resultados” más valiosos del estudio. Son estos vínculos los que posibilitaron acompañar a las mujeres que buscan, intercambiar risas, lágrimas y abrazos más allá de los espacios “propios” de la investigación.

En cuanto a la escritura de la tesis, esta fue constantemente interrumpida, de pronto me parecía que tomar el celular era expresión de mi falta de concentración, o de mi constante estrés por el posgrado y por la vida, o de mi poco entendimiento acerca de los temas que estoy investigando. Pero poco a poco, con la ayuda y acompañamiento psicoterapéutico, así como de otras personas a quienes agradezco haberme sostenido, fui comprendiendo que esas

frecuentes y aparentes “distracciones” configuraron una pausa exigida por el cuerpo, la mente y las emociones. De pronto sentía que el cuerpo ya no estaba cómodo, que el cuello me dolía, que mis manos se entumían o que las recorría un ligero hormigueo que iba aumentando, que mis piernas necesitaban estirarse; girando la silla de un lado a otro de pronto decidía parar, levantarme y estirar el cuerpo porque el fisioterapeuta me dijo que debía hacerlo al menos cada hora; pero quizá no era la postura, o sí, pero quizá era más la necesidad de pausar y mover el cuerpo por las emociones que por la postura.

Luego, también estuvo la dificultad de comprender lo que leía y escribía, quizá no porque no lo entendiera – aunque seguro algo de eso queda en esta tesis – sino porque de pronto una no sabe cómo articular y dar sentido a todo lo leído en torno a las violencias y lo experimentado en el trabajo de campo.

Recuerdo que la primera vez que me acerqué a Fabrizio para pedir su acompañamiento en este trabajo, me preguntó por qué mi interés en el tema. Esa pregunta me acompañó y me sigue acompañando desde entonces. Al estar analizando y escribiendo la tesis, me resultó imposible no pensar y sentir el barrio en el que nací y viví por 27 años; me viene la imagen de la lona gigante colocada en la avenida principal que conduce a la Iglesia de la colonia, una lona que dice que <<Grupo Fortaleza>> “protege” y no extorsiona a locatarios y comerciantes; este es el grupo que controla los taxis, la circulación, el comercio, la comida y la vida en la zona; me va quedando un poco más claro la función pedagógica de esa lona. Me vienen al cuerpo las conversaciones de mi tía contándome que el sábado anterior vio cómo en el tianguis pasaban dos sujetos altos y grandes pidiendo el “cobro de piso”. Entonces, no se necesita leer a Segato, o a Zibechi, o a Calveiro, o a tantos otros para comprender cómo se viven y sienten las violencias; pero sí para intentar darles algún tipo de sentido, si es que lo tienen. Si me preguntaran cuál fue la parte más difícil de escribir, quizá podría decir que la que aborda la pedagogía de la crueldad, aunque no sé si hubo escritura sencilla.

Y quizá es por lo anterior que me interesó y me interesa investigar y escribir del tema, aunque no puedo afirmarlo. Puedo decir que también porque, como dice Cristina Rivera Garza, es preciso y necesario hacerlo, deseando que algún día no sea así.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En este primer capítulo presento el planteamiento del problema que indagué en la investigación. Cabe señalar que, como en toda investigación, este se fue transformando, aclarando y concretando a lo largo del estudio. En un principio el planteamiento estuvo enfocado en los saberes y su relación con las espiritualidades en el contexto de desaparición y búsqueda; de forma concreta el interés era indagar los distintos saberes que generan, aprenden y comparten quienes buscan y las formas en que estos saberes están atravesados por las espiritualidades. No obstante, al irme adentrando cada vez más en el tema y realidad de las desapariciones y al ir desarrollando el trabajo de campo, me fue necesario re-leer los antecedentes revisados, revisar nueva literatura, integrar temas y profundizar algunos. Fueron clave y muy importantes las conversaciones, intercambios y acompañamiento de Fabrizio, co-asesor de este trabajo, con su ayuda me acerqué y comencé a comprender la desaparición a partir de literatura muy interesante y compleja, fue cuando comencé a notar la inexistencia de una lectura y narrativa desde las pedagogías. Esto me llevó a rehacer mis preguntas de investigación, justo al comienzo de la etapa de codificación y análisis, y a reconstruir el planteamiento del problema.

Lo anterior expresa el tipo de investigación que realicé, en la que lo inductivo ocupó un lugar mayor y central, con lo que fue posible permitir que el trabajo de campo cuestionara mis preguntas iniciales. En esa reconstrucción las espiritualidades se mantuvieron, pero fueron comprendidas más ampliamente.

1.1. Ubicación contextual del problema de estudio. Una lectura a las violencias

Hablar y trazar el contexto de las desapariciones resulta una tarea compleja, en primer lugar, porque se trata de más de 130,000 vidas que esperan volver a casa. Esto significa que más de 130,000 familias y hogares están a la espera de reencontrarse con los seres queridos que fueron suspendidos de sus vidas y vínculos (Ovalle, 2019); significa también que son más de 130,000 personas las que mapean los territorios de las violencias, acuden a fiscalías, caminan cerros, barrancas, hospitales y cárceles con el dolor de la ausencia, pero también con la

esperanza de poder dar respuesta a la siempre presente y constante pregunta: “¿dónde están?”. Esto quiere decir que no se trata sólo de cifras, sino de vidas tocadas, cuerpos marcados y experiencias atravesadas por violencias en extremo crueles. Por lo tanto, la cifra, si bien es horrorizante, no alcanza a dar cuenta de lo complejo del contexto.

Además de lo anterior, presentar el contexto de las desapariciones es complejo tanto por la historicidad como por los cambios en las lógicas y formas de esta práctica. En este sentido, no trataré de abordar dicho contexto de forma amplia y detallada, lo que me interesa es más bien dar cuenta de cómo las desapariciones se insertan en un contexto de violencias estructurales y sistémicas más amplio.

Siguiendo los planteamientos de Segato (2018) es posible decir que las desapariciones conforman una de las expresiones y lenguajes más crueles de las violencias, en ellas vemos de formas muy explícitas la desechabilidad de la vida; ¿qué otra cosa podría explicar el hallazgo de cuerpo “encobijados” o de restos en medio de una barranca? Sin embargo, estas formas crueles y explícitas de las violencias suceden, hablan diría Segato (2016a), en un contexto de muchas otras violencias.

Desde distintos enfoques y perspectivas existe una constante que da cuenta de condiciones estructurales y sistémicas que gestionan y ordenan la vida a partir de exclusiones, jerarquías y diversas violencias. Se habla de la existencia de un estado de excepción (Zibechi, 2020), de vidas nudas (Calveiro, 2017), de vidas que no importan (Butler, 2017) y de población desechable (Ansolabehere, 2024), entre otras más. Un elemento central y compartido, aunque diferenciadamente abordado en estos enfoques, es el señalamiento de las formas en que los distintos sistemas de opresión, como son, el patriarcado, capitalismo y la colonialidad/modernidad, están íntimamente conectados con: las formas de presencia del Estado, las condiciones de vida diferenciadas en diversos territorios, las políticas de seguridad, la ocupación de territorios, las maneras de relacionamiento, las diversificación de las formas de acumulación y la ausencia de protecciones y garantías de la vida. Todo esto es en sí mismo violento en tanto establece condiciones de vida marcadas por: inaccesibilidad a servicios, desplazamientos de diversa índole, encarcelamientos, ejecuciones y militarización; sobre todo en los territorios y zonas del no-ser (Fanon, 1963; Zibechi, 2020).

Por otro lado, existen complejas formas de conjunción del Estado con redes criminales y empresariales (Segato, 2016a; Zibechi, 2020), sobre todo en función y alrededor de lógicas neoliberales globalizadas (Calveiro, 2021; Vázquez, 2019). Esto quiere decir que las violencias son cometidas no sólo de forma constante, sino también por diversos sujetos colectivos: instituciones, grupos criminales, empresarios, policías, inversionistas, ejércitos. De este modo se comprende la cotidianidad, sistematicidad y permanencia de las violencias.

Siguiendo lo dicho, el Informe de 2023 del Ranking de las 50 Ciudades más Violentas del Mundo ubica a México como el principal epicentro de violencia (Tabla 1: Ranking de ciudades violentas del mundo); además, de las 10 ciudades más violentas 7 se ubican en México, siendo Colima el primer lugar (CCSPJP AC, 2024a). Este Ranking es elaborado por el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A. C. (CCSPJP AC), desde hace 16 años; para el reporte se consideran ciudades de más de 300,000 habitantes y el criterio para elaborar la lista es con base en el número de homicidios por cada 100,000 habitantes de cada ciudad (CCSPJP AC, 2024b).

Posición	Ciudad	País	Homicidios	Habitantes	Tasa
1	Colima (AM)	México	461	328,527	140.32
2	Ciudad Obregón	México	386	327,591	117.83
3	Puerto Príncipe	Haití	3,502	2,987,000	117.24
4	Zamora (AM)	México	334	317,707	105.13
5	Manzanillo (AM)	México	351	342,176	102.58
6	Tijuana (AM)	México	1,947	2,121,881	91.76
7	Zacatecas (AM)	México	325	365,199	88.99
8	Guayaquil (AM)	Ecuador	2,807	3,160,221	88.82
9	Mandela Bay	Sudáfrica	950	1,212,836	78.33
10	Juárez	México	1,189	1,535,666	77.43

Tabla 1: Ranking de ciudades violentas del mundo.

Fuente: CCSPJP A. C. (2024).

De acuerdo con el CCSPJP A. C. (2024a), la violencia se enmarca en un terreno en el que el Estado pierde el monopolio de la violencia y diversos grupos constituyen un poder paralelo. Esto es particularmente relevante y evidente en el caso de las desapariciones, pues estas ya no son cometidas, o no sólo, por el Estado, como lo fueron durante la “guerra sucia” (González, 2012; Ovalle, 2016), sino que hoy las cometen diversos actores, con fines distintos y de maneras cada vez más sistemáticas, ordenadas y crueles (González, 2022; Lorusso, 2022).

Ese panorama es el que ha llevado a diversos colectivos y académicas/os a hablar de una guerra social no declarada (Inclán, 2016; Segato, 2018; Zibechi, 2020), en la que hay diversos actores, estrategias y formas. Lo que se mantiene en esta guerra son las víctimas, que por un lado tienen rostros e historias individuales que hay que narrar y escuchar, al mismo tiempo, estas víctimas corresponden a categorías sociales (Segato, 2016a; Zibechi, 2020) construidas y vividas como jerárquicamente inferiores. Respecto a esto, invito a visitar y mirar detenidamente las fichas que familias y colectivos pegan frecuentemente en la Glorieta de las y los desaparecidos en la Ciudad de México, son rostros en su mayoría morenos y de facciones anchas, habitantes de diversas periferias.

Es en el contexto descrito que tienen lugar las desapariciones. Frente a ellas, son las familias, mayormente mujeres, quienes emprenden la búsqueda de sus seres queridos. Sus acciones han permitido el regreso de personas desaparecidas a sus hogares, ya sea de sus restos o en vida, dando así un descanso a las personas desaparecidas y a sus familias. También han sido significativas para la puesta en marcha de medidas institucionales y jurídico-legales, lo que da cuenta de una importante capacidad de incidencia social de estos colectivos. Como resultado de sus acciones, en noviembre de 2017 se publicó la Ley General en Materia de Desaparición (DOF, 2007). Con esta Ley se creó la Comisión Nacional de Búsqueda y se establecieron Comisiones Locales de Búsqueda en cada estado del país. Asimismo, los colectivos de búsqueda han visibilizado la desaparición de personas gracias a la política de la memoria que han construido (González, 2012); en esta no sólo exigen justicia y saber dónde están sus familiares, sino que también construyen o reconstruyen la identidad, vida y vínculos de la persona desaparecida, dando cuenta de su existencia y desaparición.

Otra importante acción que da cuenta de la incidencia de los colectivos de búsqueda es la conformación de la Brigada Nacional de Búsqueda que cada año, desde 2016, realiza búsquedas en campo en algún estado del país. En la Brigada confluyen familias de diversos colectivos y de diferentes estados que se encuentran no sólo para buscar, sino para compartir los saberes que han generado para buscar a sus familiares, con la intención de colectivizar esos saberes y ponerlos a disposición de otras familias. La compartición de esos saberes se hace mediante una escuela para la búsqueda de personas desaparecidas llamada “Buscando nos encontramos” (Ayala, 2020), que tiene lugar cada año en el marco de la Brigada Nacional.

En esta escuela las familias aprenden y comparten técnicas forenses que luego ponen en común con sus colectivos y con otras familias en sus respectivos estados.

Lo dicho hasta el momento da cuenta, por un lado, de las diversas acciones que las familias realizan en su búsqueda, pero también abre posibilidades descriptivas y analíticas sobre: la dimensión jurídico-legal de la búsqueda; la construcción de memorias; la agencia de las familias y mujeres buscadoras; la incidencia política de quienes buscan; la dimensión forense de la búsqueda; o la colectivización de saberes de búsqueda desde la experiencia. De los mencionados aquí, son los temas referidos a la justicia y los procesos jurídico-legales los que han predominado en la investigación sobre desaparición (Aranda, 2022), dejando de lado temas como la reparación simbólica, los rituales, la construcción de sentidos, la alteración del tiempo, entre muchos otros.

1.2. Antecedentes de la investigación. Una breve síntesis

Para comenzar este apartado es importante señalar que la revisión de antecedentes de este estudio estuvo enfocada en: las espiritualidades, principalmente en contextos de violencias; los saberes que se aprenden y colectivizan en la búsqueda; y la desaparición de personas; sólo hasta después de comenzar el trabajo de campo y con lo vivido en él integré las pedagogías y, por tanto, una revisión de antecedentes sobre ellas.

1.2.1. Antecedentes sobre desapariciones

Los antecedentes revisados permiten decir que en la investigación sobre desaparición han predominado los temas jurídicos y legales (Aranda, 2022; Yankelevich, 2017); los análisis y abordajes históricos también tienen un amplio desarrollo (Gamiño, 2020; Gatti e Irazuzta, 2019; González, 2012, 2022; Ovalle, 2019). También tienen una presencia importante los trabajos que prestan atención a las reconfiguraciones de territorios, poderes y violencias en el actual contexto, algunos a partir del hallazgo cada vez mayor de fosas (Calveiro, 2021; Robledo, 2021).

Existen, además, otros trabajos que pueden parecer aislados pero que refieren, todos ellos en conjunto, a las experiencias encarnadas de la desaparición y búsqueda. En estos se han explorado las memorias, la reparación simbólica, las narrativas, el duelo, la construcción

de significados, las representaciones simbólicas y las experiencias encarnadas de quienes buscan (Cépeda, 2019; Délano et al., 2023; Gallardo y Saban, 2021; Jean, 2020, 2022; Lorusso, 2022a; Mendoza, 2015; Rubiano, 2014; Vargas, 2021; Villa et al., 2016; Villarreal, 2014). De entre estos trabajos resaltan algunos que han prestado atención a las formas que toma la presencia de las personas desaparecidas en la cotidianidad de sus familias y lo que esto expresa en cuanto a formas de vivir la desaparición y de comprender los vínculos más allá de lo material y lo racional (Da Silva, 1998; Delacroix, 2020).

Son este último grupo de trabajo sobre desaparición los que abonan de forma más amplia y de los que abreva en mayor medida esta investigación enfocada en las pedagogías y las espiritualidades en el contexto de desaparición y búsqueda. De los mencionados, es el trabajo de Delacroix (2020) el que da cuenta de forma bastante clara las experiencias que viven las familias que buscan a sus seres queridos a través de los sueños, de interpretaciones como el “mal aire”, o el hecho de conservar la ropa y pertenencias de quien se busca. La autora señala que, desde miradas que dan primacía a lo legal o que son racionalistas, todo esto es tomado como consecuencia psicológica o como consecuencia del trauma.

Estos antecedentes sobre desaparición dan cuenta de que no existen investigaciones que hayan indagado en las pedagogías y su vínculo con las espiritualidades en el contexto de desaparición y búsqueda.

Sí existen trabajos que pueden enmarcarse en las pedagogías y lo pedagógico, como la amplia recopilación de saberes realizada por el proyecto No están solas (2022), que surge de la Buscadoras Research Unit, un voluntariado estudiantil de la Universidad de Columbia que tiene el objetivo de ofrecer un conjunto de herramientas pedagógicas e informativas sobre la respuesta colectiva ante las desapariciones en México y el trabajo de búsqueda de colectivos y familiares. Sin embargo, este se centra en los saberes y no aborda lo pedagógico en un sentido amplio y ético-político como el que propongo aquí.

También existen trabajos muy recientes que exploran la espiritualidad en la búsqueda, como el de Juárez (2024). No obstante, este parte de adjetivar a priori la espiritualidad como feminista y la relaciona con las acciones de denuncia de las mujeres buscadoras; en una línea

un tanto similar a la de Galán (2017) al hablar del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, pero sin el énfasis en los discursos y figuras eclesiales.

1.2.2. Antecedentes sobre espiritualidades

Los trabajos revisados sobre espiritualidad la abordaron en contextos de diversas violencias: feminicidios, desplazamientos, modernidad/racionalidad y violencias, desaparición, entre otros. El análisis señala la centralidad que tienen las espiritualidades frente a las violencias, no sólo para resistir, sino también para enunciar otros mundos y prácticas posibles.

Siguiendo lo dicho, las espiritualidades configuran formas de resistencia que se hacen presentes en prácticas de colectivos, principalmente de mujeres y de grupos marginados (Galán, 2017; Maher, 2015; Proo, 2018; Proo y Bárcenas, 2021; Ramírez, 2019; Silva, 2022). Asimismo, se plantea que las espiritualidades contribuyen a la significación de experiencias de vida violentas o abruptas (Proo, 2018; Puentes et al., 2015). También configuran formas de comprender y relacionarse en/con el mundo, con las otras, con lo trascendente, con la muerte y con la vida (Boff, 2007; 2023; Galán, 2017; Hernández et al., 2022; Maher, 2015). Y tienen una dimensión praxística, en el sentido de que está vinculada a prácticas concretas de justicia social en donde tiene una dimensión política y ética (Boff, 2007; 2013; Galán, 2017; Maher, 2015). Esto da cuenta de la importancia y el papel que tienen las espiritualidades en contextos de violencia. Además, en todo ello, resaltan algunas primeras dimensiones de las espiritualidades – que después fueron comprendidas como prácticas y realidades movilizadas por esta categoría – como son: ontológico-epistemológica, praxística, utópica, político-ética, vinculante y referida a lo sagrado y trascendente.

Comprender que las espiritualidades tienen un papel importante frente a las violencias conduce a preguntar por ellas en el contexto de la búsqueda de personas desaparecidas. Pues, como he dicho antes, que estas no hayan sido miradas o explicitadas no significa que no estén presentes. Existen algunos trabajos que abordan la desaparición en los que, aunque no se habla ni se nombran las espiritualidades, es posible identificar algunas de las dimensiones de estas. Por ejemplo, lo planteado por Delacroix (2020) acerca de las formas en que las familias en Perú hacen presentes a las personas desaparecidas y se relacionan con ellas por medio de la ropa, los sueños o la lectura de hojas de maíz, remite a la dimensión vinculante de las

espiritualidades, donde se tejen vínculos con las personas desaparecidas y también con lo trascendente inmaterial expresado en los sueños o los mensajes que sus familiares dan a través de las hojas de maíz. Otro interesante aporte que ejemplifica la presencia de las espiritualidades, aunque no las nombra, es el de Aranda (2022), que señala la importancia de los rituales para experimentar y dar significados a la muerte. Por último, Jean (2022) narra la construcción colectiva de murales que hacen homenaje a personas desaparecidas en Colombia, lo interesante aquí es el significado que adquieren los murales, en tanto se vuelven una especie de símbolo que remite a la vida y presencia de la persona desaparecida.

1.2.3. Antecedentes sobre pedagogías

La incorporación de las pedagogías y lo pedagógico a este estudio sucedió al estar en el trabajo de campo, por lo que la revisión de antecedentes en este tema estuvo enfocada en comprender y recuperar los aportes de algunas pedagogías emergidas en América Latina. Es así como presté especial atención a los principios ético-políticos, metodologías, prácticas concretas y quehaceres cotidianos de las pedagogías decoloniales, las feministas, de la ternura, de la Tierra, del Sur, la educación y pedagogía populares y las pedagogías de la crueldad (Figura 1: Aportes de las pedagogías para este estudio).

La educación y pedagogía populares representan uno de los antecedentes más relevantes de las pedagogías para este trabajo, pues son las que señalaron que lo pedagógico está más allá de las aulas, que implica leer el mundo, denunciar las injusticias de un mundo capitalista y transformarlo mediante haceres colectivos (Cappellacci *et al.*, 2018; Freire, 2005, 2011; Guelman, 2011; Michi *et al.*, 2012; Palumbo, 2016; Pinheiro, 2013). Por su parte las pedagogías feministas y de la ternura hacen énfasis en que las transformaciones del mundo no son sólo ni principalmente desde la razón, sino que los cuerpos, afectos y vinculaciones están al centro del quehacer pedagógico; además, señalan el papel de las mujeres y las violencias patriarcales (Bello, 2024; Cussiánovich, 2015; Korol, 2007, 2015; La Lleca, 2008, 2013; Ortega y Villa, 2021). Las pedagogías decoloniales y las del Sur dialogan de forma muy cercana. Las pedagogías decoloniales (Walsh, 2013, 2014) denuncian la colonialidad persistente (Quijano, 2014) que clasifica y anula sujetos colectivos, frente a lo cual emergen metodologías y prácticas de resistencia y re-existencia. Las pedagogías del Sur (Medina, 2019) cuestionan la modernidad/racionalidad (Quijano, 1992) y los parámetros

de la ciencia y el conocimiento moderno (Lander, 2000; Santos, 2009; Walsh, 2007) en tanto anulan saberes y sistemas de conocimientos que anuncian posibilidades de entender y construir pedagogías *otras*. En lo referido a las pedagogías de la Tierra (REDIIN, 2019; Sinigui y Estrada, 2019), estas se oponen a una de las fragmentaciones sujeto-objeto instaladas por la modernidad que mira a la naturaleza como objeto carente de vida y al servicio del Hombre. Por último, están las pedagogías de la crueldad; estas difieren de las anteriores en tanto no se trata de prácticas para transformar en un sentido ético, sin embargo, es importante recuperarlas porque son estas las que permiten leer y comprender la desaparición como pedagogía, al enseñar e instalar relaciones fragmentadas y crueles (Segato, 2016a, 2018).

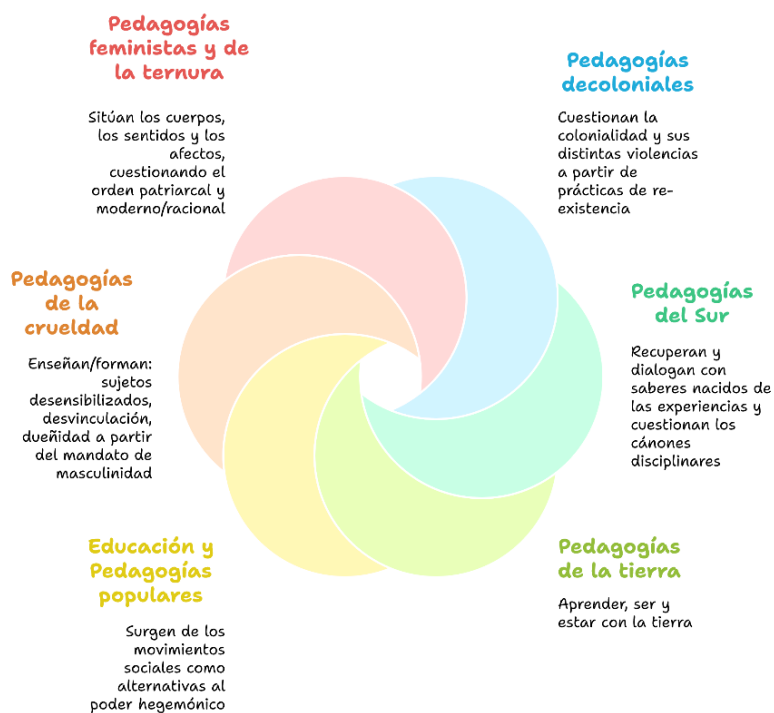


Figura 1: Aportes de las pedagogías para este estudio.
Fuente: Elaboración propia.

Cada una de estas pedagogías emergen de prácticas concretas y situadas, lo que da cuenta de que las pedagogías son más un verbo que un sustantivo (Walsh, 2014). Además, hacen énfasis importante en algunas de las violencias actuales, ya sea las patriarcales, las

coloniales o las capitalistas, todas, en mayor o menor medida, cuestionan las fragmentaciones y miradas de la modernidad/racionalidad sobre el mundo y la vida. Asimismo, a lo largo de su desarrollo en América Latina estas pedagogías se han entretelado y han cruzado caminos, de modo que las pedagogías decoloniales se han encontrado y compartido con las del Sur y las de la Tierra; estas últimas con las feministas; y estas a su vez con las populares.

Siguiendo lo anterior, cuando se intentan comprender las pedagogías, no puede hacerse pensándolas de forma separada o aisladas de condiciones estructurales, sistémicas, epistemológicas y civilizatorias (Sánchez y Legorreta, 2021) “que regulan la diversidad de sus acciones e interacciones pedagógicas” (Díaz, 2019, p. 27). Así, mirar y comprender las pedagogías en este marco permite decir que son en sí mismas políticas, en tanto reproducen y/o buscan transformar los órdenes sociales impuestos (Freire, 2005).

1.3. Planteamiento del problema

Como señalé al inicio de este capítulo, al comenzar el análisis y codificación del trabajo de campo, así como la redacción del capítulo de aproximaciones teóricas, me cuestioné acerca de la congruencia del problema de estudio que había planteado inicialmente con los hallazgos que estaban surgiendo del trabajo de campo, lo que, efectivamente, tiene que ver con el enfoque inductivo que caracterizó esta investigación. Asimismo, tanto el trabajo de campo como la revisión de referentes teóricos me arrojaron de forma constante dos preguntas: ¿qué posibilita que las desapariciones sigan ocurriendo?, ¿qué cosecha un país que siembra cuerpos? Estas preguntas resultaron, además de muy fuertes, confrontativas y cuestionadoras de mi planteamiento inicial. Todo esto me fue conduciendo a las pedagogías y el lugar que estas tuvieron en el trabajo de campo y el que tienen en el contexto de desaparición y búsqueda de personas.

Sobre las desapariciones existen diversos enfoques y miradas, lo que Vélez (2016) llama narrativas en torno a las desapariciones: narrativa histórica, narrativa jurídica, narrativa forense y narrativa psicosocial. A estas se puede sumar la narrativa sociopolítica que desarrollan Calveiro (2021) y Ansolabehere (2024). Las narrativas más desarrolladas son la histórica (Gamiño, 2020; González, 2022; Ovalle, 2019) y la jurídica (Yankelevich, 2017). Esto coincide con lo señalado por Aranda (2022) respecto a la predominancia y amplitud de

abordajes jurídico-legales sobre la desaparición, hecho también reflejado en el énfasis dado a los saberes legales y forenses de quienes buscan. Con esto no quiero decir que los abordajes jurídicos o forenses no sean importantes, lo son y mucho.

Todas esas narrativas ayudan a intentar comprender las desapariciones en sus distintas dimensiones, complejidades, expresiones y formas. Algunas de ellas han intentado responder a la pregunta ¿qué posibilita que las desapariciones sigan ocurriendo? Parte de las respuestas dadas a ese fuerte y contundente cuestionamiento se han interesado por las condiciones estructurales, políticas y económicas que construyen un contexto sociopolítico que posibilita las desapariciones, aquí se ubican la gubernamentalidad neoliberal (Calveiro, 2015; 2021), los regímenes de violencia (Ansolabehere, 2024) y la necropolítica y el necropoder (Estévez, 2017; Márquez, 2022). Estos interesantes y complejos análisis permiten contextualizar las desapariciones más allá de un sexenio o de un problema coyuntural, para colocarlo como un fenómeno ligado a discursos y condiciones estructurales de violencia, así como al control de los dispositivos de muerte y el poder de decisión de la misma.

Sin embargo, pueden existir más y variadas respuestas a aquella fuerte pregunta sobre lo que sigue posibilitando las desapariciones, respuestas que pueden ser construidas y aportadas desde distintas disciplinas, enfoques y metodologías. Por lo tanto, se trata de una pregunta que interpela a las ciencias sociales y humanas en general, al tratarse de violencias que tocan la vida de forma cruel.

Desde las pedagogías – entendidas de forma amplia y compleja como presenté en los antecedentes – aquella pregunta interesa en tanto conduce a reflexionar por el tipo de vinculaciones que se están enseñando y construyendo para habitar un mundo en el que se cometen y soportan crueles violencias: ¿qué pedagogías enseñan esto?, ¿qué concepciones de mundo las orientan?, ¿hay otras pedagogías posibles?, ¿esas otras pedagogías se relacionarían con las espiritualidades?, ¿cómo? En el mismo sentido, leer desde las pedagogías la pregunta por lo que se cosecha en un país que siembra cuerpos, invita a preguntar por las concepciones sobre la vida que se siembran con las desapariciones, por el tipo de relaciones, de mundo y de sujetos que se cosechan con las desapariciones.

Hay algunos sugerentes trabajos que se acercan a las desapariciones desde las pedagogías. Martínez (2023) cuestiona las pedagogías que él mismo llama canallas por ignorar las violencias y las borraduras ocasionadas por esas violencias. Estas pedagogías se expresan en los territorios marcados por la desaparición, es decir, los lugares en donde se han encontrados fosas y cuerpos, generando miedo, desconfianza y negación de lo sucedido, lo que ocasiona fracturas entre quienes habitan esos territorios y quienes van a buscar ahí. Ante esto, el autor se pregunta por el tipo de pedagogías necesarias en esos territorios, plantea que el punto de partida para construir “pedagogías ante la desaparición” es relacionarnos con las personas desaparecidas, es decir, escucharlas, mirarlas, hacerlas presentes, hacer todo lo que las desapariciones niegan y borran y, en este sentido, implica humanizarlas y colocar al centro la vida robada.

Por su parte, Robledo (2022) plantea la desaparición como una forma de desposesión que toma y roba la vida y la humanidad, por lo que se trata de un tipo de deshumanización enmarcada en el proyecto neoliberal. Este proyecto es experto en sembrar desconfianza y crueldad, conduciendo a que quienes buscan lo hagan en soledad. En este contexto surgen lo que la autora llama “pedagogías de la búsqueda”, en las hay conocimientos encarnados que se van generando a partir de la experiencia misma de estar buscando, estas pedagogías “hacen visible lo invisible, tejen memoria contra el olvido y hacen aparecer a quienes están desaparecidos” (p. 181).

Se suma también una nota (Díaz, 2020) que habla del Eje de Escuelas de las Brigadas Nacionales de Búsqueda. En este Eje el punto de partida y de contacto con la comunidad es el arte, que muestra una persona bailando o haciendo teatro para establecer vínculos y acercamientos entre las familias que buscan y la comunidad en la que se está realizando la búsqueda. Esto ayuda a ir desdibujando el miedo y fracturas instaladas en los territorios marcados por las desapariciones, no se enseñan los cuerpos encontrados en las fosas y tratados con crueldad, se enseña y coloca la vida expresada en el arte.

Estos trabajos dan pistas e inician un camino para construir una lectura y narrativa sobre las desapariciones desde las pedagogías en su vínculo con los saberes y las espiritualidades. De alguna manera, aunque desde distintos lugares, los tres hablan de la desconfianza, crueldad, deshumanización, fractura de vínculos y negación de la vida

presentes en las desapariciones; estos elementos son parte de la pedagogía de la crueldad planteada por Segato (2018). Así, aunque no abordan de forma explícita la pedagogía de la crueldad, sus planteamientos aportan elementos para poder mirar las desapariciones desde esta pedagogía que refiere, precisamente, a la fractura de vínculos, la insensibilidad y la desacralización de la vida; es en esta desacralización que la vida se vuelve cosa para luego ser desechada (Segato, 2016a, 2018), tal como lo señala Robledo (2022). Esto ayuda a ampliar las respuestas acerca de lo que posibilita las desapariciones y lo que con ellas se cosecha, llevando la reflexión a lo que la violencia, como pedagogía, enseña.

De otro lado, son trabajos que se enfocan de forma especial en aquellas pedagogías que responden y hacen frente a las desapariciones. En estas pedagogías los vínculos con las personas desaparecidas son centrales, ya sea por medio del arte, de la escucha o de la mirada, las y los desaparecidos están presentes. Esto expresa las formas en que las personas desaparecidas están presentes en los sueños, la ropa o los mensajes que envían a sus familias a través de las hojas de maíz (Delacroix, 2020); o de la presencia de las mujeres víctimas de feminicidio en las oraciones de sus madres (Proo y Bárcenas, 2021). Este vínculo con las personas violentadas cuyas vidas fueron robadas, desacralizadas y desechadas se construye gracias a las espiritualidades que dan lugar y presencia a lo que, desde las violencias, y siguiendo los planteamientos de Santos (2009), se produce como ausente y se borra: la vida y su sacralidad. Son, entonces, pedagogías que ponen al centro la vida y contribuyen a lo que podría ser su re-sacralización.

Otro elemento de esas pedagogías que se construyen frente a las desapariciones es la emergencia de saberes encarnados y desde la experiencia misma de estar buscando, tal como señala Robledo (2016); esto es así porque se trata de pedagogías en las que los cuerpos y los sentidos tienen un lugar importante. Así, los saberes forenses de las familias ejemplifican que desde la experiencia y con los cuerpos en el campo – cerros, barrancas, terrenos –, oliendo y mirando la tierra, sintiendo las texturas, se aprende a buscar. Otro ejemplo se ve en los saberes sobre la escucha y formas de acompañamiento entre quienes buscan, aquí además de la compartición de saberes legales prácticos, hay saberes que han aprendido acerca de cómo sostener y acompañar a las otras que también buscan a un ser querido, por ejemplo, por medio de acciones para bordar juntas o incluso de llamadas telefónicas en las madrugadas. De esta

forma, pedagogías, saberes y espiritualidades comienzan a tejerse para visibilizar lo que las desapariciones buscan borrar: la vida, los cuerpos, los vínculos.

Por lo tanto, en este estudio se realiza un análisis de las desapariciones desde las pedagogías en dos sentidos. El primero referido al tipo de pedagogía que permite vivir en un mundo que desaparece, que forma sujetos, genera saberes y concibe la vida desde unos lugares epistemológicos que enseñan la crueldad. El segundo tiene que ver con las pedagogías que están siendo construidas y vividas para resistir y oponerse a esa crueldad de las desapariciones, preguntando por los saberes que se generan y el lugar que las espiritualidades tienen.

Respecto al vínculo de las pedagogías con las espiritualidades, algunas pedagogías, como las de la Tierra (Sinigui y Estrada, 2019), las del Sur (Medina, 2019) y las decoloniales (Walsh, 2013) plantean el vínculo de prácticas pedagógicas con las espiritualidades, sobre todo las indígenas. Se trata de vínculos complejos expresados en las formas de habitar el mundo y con-vivir con las plantas, con la tierra, con los ancestros, con las y los otros. A partir de esto, cabe la posibilidad de pensar que las pedagogías que se construyen en el andar de la búsqueda tienen alguna relación con las espiritualidades.

1.3.1. Preguntas de investigación

Con lo dicho sobre las pedagogías en el contexto de desaparición, la presencia de las espiritualidades en ese mismo contexto y la relación que han establecido algunas pedagogías con las espiritualidades, las preguntas que orientaron esta investigación son:

Pregunta general

¿Cómo se entretajan las pedagogías *otras*, los saberes y las espiritualidades en las experiencias y acciones que viven mujeres que buscan a sus seres queridos desaparecidos?

Preguntas específicas

- 1) ¿Cómo analizar la desaparición y búsqueda de personas desde las pedagogías?
- 2) ¿Cómo se expresan las espiritualidades en la búsqueda de personas desaparecidas?

- 3) ¿Cómo se relacionan las pedagogías *otras* y las espiritualidades en la búsqueda de personas desaparecidas?

1.4. Justificación

La importancia de realizar esta investigación está dada, en primer lugar, por el número de personas que desaparecen cada día en el país; sin embargo, como he señalado antes, no se trata sólo de números.

Abordar las violencias desde las pedagogías es relevante desde una comprensión crítica y compleja en la que las pedagogías y lo pedagógico son, como he dicho en los antecedentes y como se podrá leer a lo largo de este texto, proyectos de mundos que se construyen a través de metodologías, contenidos, subjetividades, intersubjetividades y formas de relacionamiento que son enseñadas y formadas. Siguiendo esto, preguntar por las violencias, y más específicamente por las desapariciones, desde las pedagogías es preguntar: ¿por qué las personas somos como somos respecto a ellas?, ¿qué permite que convivamos con ellas diariamente?, ¿cómo nos relacionamos con quienes las viven de forma más cruel y directa?, entre muchas otras.

En el marco de las preguntas anteriores es que adquiere importancia proponer y comenzar a construir una narrativa de las desapariciones desde las pedagogías; esto sin intención de dar respuestas definitivas, sino más bien con el propósito de abonar a la construcción de miradas, lenguajes y análisis que ayuden a comprender las desapariciones y, con ello, a construir prácticas, propuestas y acciones concretas y situadas que desde las pedagogías permitan construir otras formas de relacionamiento, de sensibilidades y de subjetividades.

Por otro lado, indagar sobre las pedagogías que emergen en la búsqueda de personas y sobre las espiritualidades que viven quienes buscan a sus seres queridos puede ayudar a ampliar la mirada sobre lo que significa buscar y cómo se vive la búsqueda además y más allá de lo legal e institucional. Esto es relevante a partir de diversos planteamientos teórico-políticos que señalan que las personas, colectivos y sujetos que resisten a las violencias están creando y anunciando futuros posibles desde y a partir de presentes esperanzados (Korol,

2007; Sánchez, 2021; Santos, 2009; Zibechi, 2024). Sin el afán de romantizar la búsqueda, cosa que de hecho creo que no es posible hacer, al menos no desde el posicionamiento ético-político que he adoptado en este estudio, es ahí precisamente donde emergen haceres, saberes y prácticas encarnadas para mundos *otros*.

Finalmente, desde una investigación comprometida y encarnada que abreva de los planteamientos de la decolonialidad y los feminismos, es un acto de justicia epistémica, ético-política y social investigar sobre las espiritualidades y las pedagogías y lo que estas posibilitan frente a las violencias.

Capítulo 2. Enfoque metodológico

En este capítulo presentaré el enfoque epistémico y metodológico que orientó la investigación realizada. Conviene advertir que se trata de un capítulo que no se limita y encierra en definir los métodos y técnicas utilizados para la realización del estudio, sino que da cuenta de los procesos – con sus reformulaciones, tensiones y retrocesos – por los cuales fue tomando forma lo metodológico y la investigación misma (Rappaport, 2018). Asimismo, y siguiendo los planteamientos epistémicos de las investigaciones decoloniales, feministas y corporeizadas (Álvarez et al., 2020; Giuliano y Berisso, 2014; Hill, 2000; Leyva et al., 2018; Sartorello, 2016; Tobón y Yáñez, 2019), explico mi lugar de enunciación en todo ello.

Para comenzar hay que señalar que esta investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo que, como señalan Denzin y Lincoln (2012), es un hacer poético y político, casi a manera de trabajo artesanal, en el cual se van tejiendo narraciones, interpretaciones, puntos de vista, teorías y críticas desde un posicionamiento ético-político situado (Haraway, 1995; Sartorello, 2016); asumiendo que de esta investigación se han derivado no sólo la presente tesis, sino también comprensiones, interpretaciones, vínculos, sentires y compromisos.

Además, siguiendo el planteamiento de la investigación como un hacer artesanal, lo metodológico en este estudio fue tomando forma conforme me aproximaba más a la realidad de la investigación, de modo que fue tomando caminos que me condujeron a una etnografía comprometida y corporeizada (Colín, 2020), en tanto representó mucho más que “estar ahí” (Geertz, 1989) y que observar (Rappaport, 2018). A razón de ello he decidido nombrar la etnografía realizada como acompañante y comprometida; esto lo desarrollaré más adelante. Dicho lo anterior, presento dos esquemas que muestran gráficamente las etapas de realización del estudio (Gráficos 1 y 2: Etapa 1 de la investigación y Etapa 2 de la investigación). Abrir con esto ayudará a comprender la construcción de la investigación como una que es mayormente inductiva, encarnada y acompañante; así como a dar cuenta de los procesos de construcción de esta.

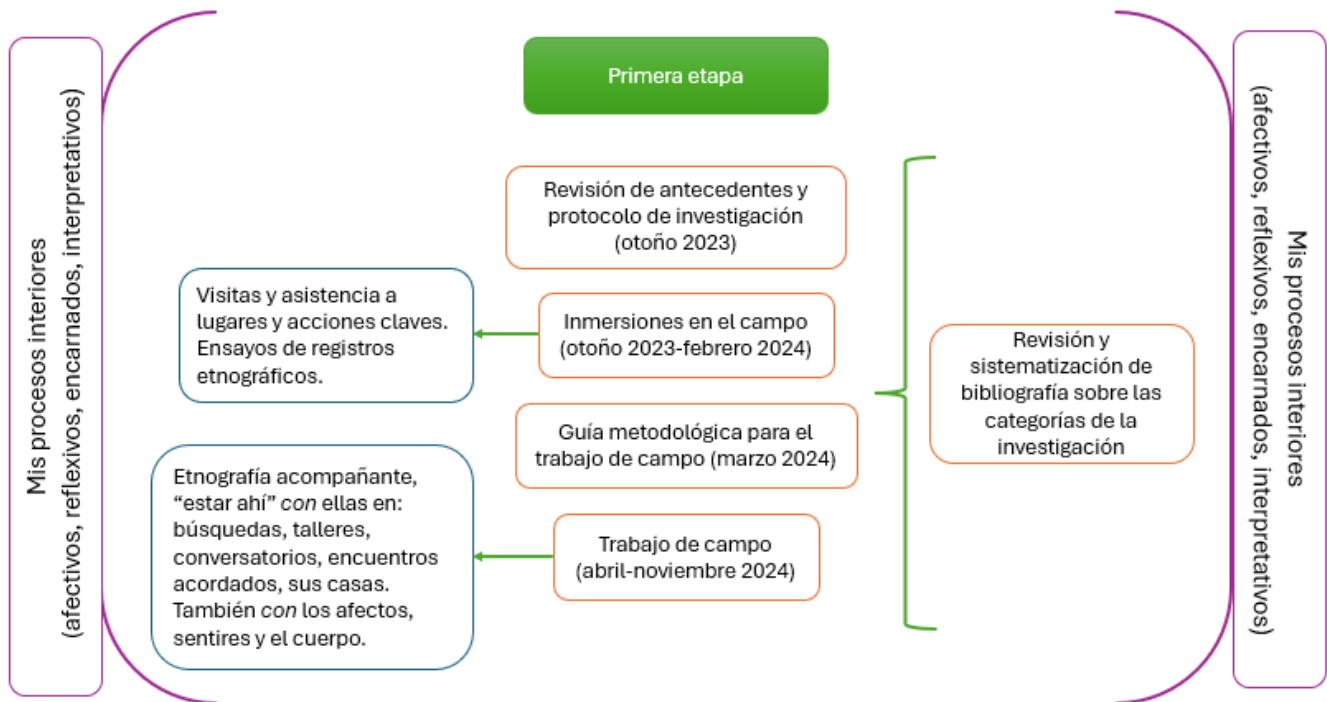


Gráfico 1: Etapa 1 de la investigación.

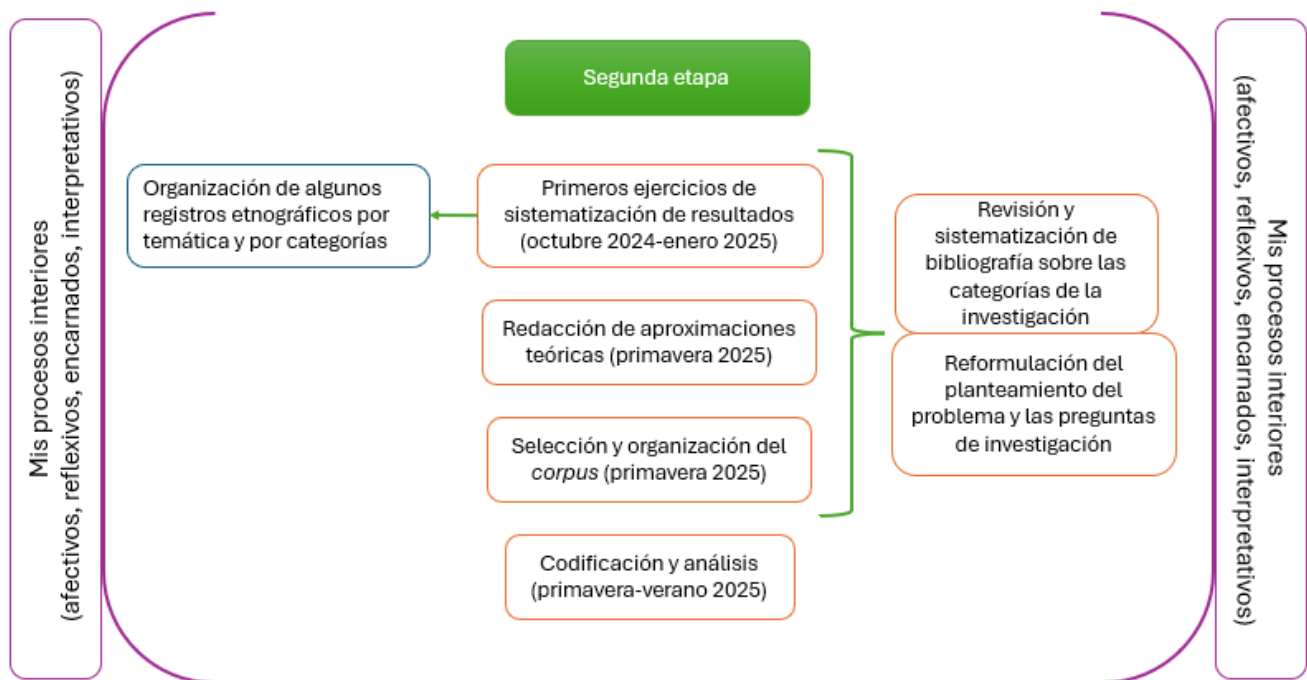


Gráfico 2: Etapa 2 de la investigación.

Como muestran los esquemas, el proceso de esta investigación se puede comprender a partir de ubicarlo en dos grandes etapas. A continuación, pasaré a explicar cada una de estas.

2.1. Primera etapa de la investigación

Con respecto a esta etapa, voy a enfocarme en presentar: las inmersiones en el campo, la construcción de la guía metodológica y la realización del trabajo de campo, de este último resaltaré la entrada al campo y las distintas etapas por las que pase a lo largo de este.

2.1.1. Inmersiones en el campo y guía metodológica

Con vistas a la realización del trabajo de campo y con objeto de trazar una guía metodológica para el mismo, desde finales de otoño de 2023 y hasta febrero de 2024 realicé inmersiones en el campo, con esto me refiero a acercamientos empíricos y situados a la problemática que investigué. Estas inmersiones estuvieron conformadas por: conversaciones con algunas mujeres buscadoras, con personas solidarias de la búsqueda y con personas vinculadas en algún momento a la Comisión Nacional de Búsqueda (CNB); también acompañé y asistí a acciones de memoria y denuncia respecto a las desapariciones; visité lugares relacionados con la desaparición y búsqueda, específicamente la Glorieta de las y los Desaparecidos y la Glorieta de las Mujeres que Luchan, ambas en Ciudad de México.

De esas inmersiones realicé descripciones lo más detalladas posibles, prestando especial atención a lo que los lugares y acciones evocaban y remitían respecto a las categorías de la investigación, que en un primer momento eran saberes y espiritualidades – más adelante daré cuenta del momento en el que integré las pedagogías. Poco a poco estas descripciones se convirtieron en unos primeros ejercicios de registro etnográfico que no sólo describían, sino que comenzaban a señalar elementos y acciones centrales en el estudio. Con base y en diálogo con mi asesor, construí un esquema general y abierto que tuvo la intención de orientar a qué prestaría atención en el trabajo de campo (Gráfico 3: Esquema básico para el trabajo de campo).

Este esquema es, a primera vista, bastante general y amplio, sin embargo, me ayudó a comprender que al hacer el trabajo de campo me encontraría con personas que hacen y viven

acciones y procesos en lugares concretos. El gran reto sería, y de hecho fue, definir a esas personas y comprender de qué acciones y procesos se trataba; pues si bien estos se enmarcaban en las espiritualidades y los saberes, resultaba muy amplio y ambiguo colocarlo de esa manera.

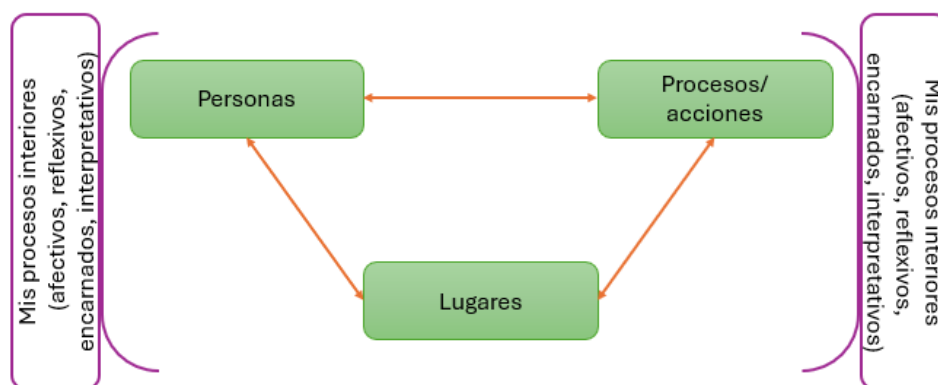


Gráfico 3: Esquema básico para el trabajo de campo.

Además de lo explicado, colocar mis propios procesos reflexivos, afectivos, encarnados e interpretativos desde el comienzo, fue importante, primero porque era necesario dar lugar a lo que sentía y se movía en mí cuando miraba las fotos pegadas en las Glorietas, cuando escuchaba lo que decían en acciones públicas o cuando me compartían algo de forma más cercana. En segundo lugar, porque con ello reconocía que yo era un sujeto más en la realidad que me interesó investigar, que al estar en ella la intervenía de algún modo y ella provocaba algo en mí (Álvarez et al., 2020).

Cabe narrar aquí que en una de las inmersiones en campo, después de acompañar a Inés en una acción de memoria en el Zócalo de la CDMX, al retirarnos dos hombres vestidos de negro nos siguieron por varias cuadas hasta que entramos a una tienda departamental; ahí ella se puso un suéter sobre la playera que llevaba puesta y me dijo que siempre debo llevar otro suéter, chamara o blusa para ponerme cuando me retire de las acciones; también me compartió que cuando la acompañe debo cuidarme primero a mí y mantenerme a salvo antes que dar prioridad a la acción que se esté realizando. Cuando en asesoría conversé esto con

Stefano¹ miramos la necesidad de buscar algún mecanismo o forma de cuidarme al hacer la investigación; fue esto lo que me llevo a recurrir a aplicaciones que mantuvieran a personas seleccionadas de mis contactos al tanto de mi ubicación en tiempo real, así como a otras estrategias de cuidado al hacer el trabajo de campo.

Por otro lado, con las inmersiones en el campo también construí un cuadro de registro etnográfico, que sería uno de mis instrumentos para el trabajo de campo (Gráfico 4: Cuadro de registro etnográfico).

No. registro	Evento/acción	Lugar
		Fecha
Contexto		
Descripción de procesos, acciones, lugares, personas, gestos...	Reflexiones, intuiciones, interpretaciones	Sentires

Gráfico 4: Cuadro de registro etnográfico.

Aunque es cierto que las columnas que aparecen en el cuadro son una separación que no ocurre en la realidad de la investigación, pues quien investiga está constantemente interpretando, reflexionando y sintiendo, tanto al estar viviendo el campo como al registrar (Bertely, 2000), colocarlas así respondió más a una estrategia metodológica que me ayudara a dar mayor énfasis y centralidad a las descripciones al momento de hacer los registros. Por otro lado, este cuadro es reflejo de cómo viví la investigación y de cómo me fui formando como investigadora, describiendo detalladamente lo que veía, escuchaba, sentía, acompañaba; y dando un lugar a mis sentires y afectos en ello.

En suma, de las inmersiones en el campo resultaron cuatro elementos importantes: 1) el esquema básico de trabajo de campo, 2) el cuadro de registro etnográfico, 3) herramientas

¹ Agradezco enormemente que su acompañamiento nunca se restringió a lo que la academia e investigación hegemónicas dicen que es lo “estrictamente académico”, también agradezco su preocupación y cuidados.

y estrategias de cuidado para hacer la investigación y 4) el reconocimiento de que mi cuerpo y mis sentires estarían en todo momento. De forma adicional, estas inmersiones me condujeron a una búsqueda más enfocada y filtrada de bibliografía. Todo esto fue la base para dar forma a la entrada y realización del trabajo de campo.

2.1.2. La entrada al campo: preguntas y tensiones

La entrada al campo sucedió en el marco de la Jornada de Unificación Nacional realizada por colectivos y familias buscadoras el 19 y 20 de abril de 2024. Con esta Jornada las familias buscaron señalar y responder a los usos instrumentales que diferentes partidos políticos e instituciones del Estado estaban haciendo de las desapariciones; se trató de diferentes acciones a nivel nacional: acciones de protesta, búsquedas en campo y en vida, acciones de memoria y juntanzas para bordar en espacios públicos. Cristina, una solidaria de la búsqueda, fue quien, en una conversación sostenida en el marco de las inmersiones al campo, me invitó a sumarme a la Jornada, luego Inés me compartió la información. Asistí a las acciones que se realizaron en la Estela de Luz, donde mujeres, y también algunos hombres, de distintos colectivos se reunieron para bordar, pintar y compartir sus historias.

Al llegar me reuní con Inés, ella me pidió tomar fotos para llevar el registro de las acciones. Después de tomar algunas fotos me dispuse a ayudar en lo que pudiera, ofreciéndome a colocar las fotos que las mujeres estaban colgando alrededor de una carpa. Al ofrecer mi ayuda, Diana, a quien en esos momentos no conocía, con un gesto de desconfianza me invitó a ayudar a las mujeres que estaban del otro lado de la Estela, fue como si ella no quisiera que me acercara o como si estuviera poniendo una barrera; enseguida me preguntó quién era y con quién iba, al decirle que iba con Inés su gesto cambió y me dio unas fotos para ayudarle a colgarlas.

Aquí es importante destacar la mirada e interpelaciones de quienes están en el campo de la investigación que realizamos, pues, aunque no les conozcamos, ellas nos miran y lo hacen muy bien, nos interpelan, en este caso preguntando quiénes somos y cuestionando nuestro acercamiento. Al respecto, algunos trabajos y propuestas antropológicas (Álvarez et al., 2020; Castrillo, 2025; Guber, 2001; Guerrero, 2010; Sartorello, 2024) cuestionan el lugar del investigador/a que observa y es “supuestamente” inobservado (Castro-Gómez, 2005) e

invitan a pensar en preguntas como ¿quién observa a quién?, ¿qué lugar ocupamos con las personas con quienes investigamos?, ¿cómo las interpelaciones de las otras y otros cuestionan y llegan a reconducir el trabajo de campo? Siguiendo estas ideas, he de explicitar la sensación de ser una extraña, alguien cuya presencia y acercamiento – en aquel momento quizá porque Diana me desconocía y por lo que la experiencia en la búsqueda le ha enseñado – debía ser cuestionada: quién era yo, qué hacía ahí, por qué estaba, entre otras, fueron preguntas que tuve que responder a Diana aquel día, pero sobre todo fueron preguntas que me hice a mí misma y que me llevaron a plantear lo que constituyó mi “entrada al campo de la investigación”. Fue así que durante la Jornada le compartí a Diana que estaba cursando una maestría y que me interesaba acercarme y acompañar la desaparición y búsqueda de personas, reconociendo mi desconocimiento generalizado del tema y sobre todo reconociendo mis miedos y dudas para acercarme a quienes viven de forma encarnada la desaparición. Al escuchar esto, acompañado de mi relación previa con Inés, los cuestionamientos pasaron a ser invitaciones para ayudar y acompañarlas durante la Jornada; Diana me compartió que hizo una maestría en derechos humanos trabajando con mujeres de Cherán y que sabe lo difícil que es cursar un posgrado y hacer la investigación, después de esto sus palabras fueron “nosotras te podemos ayudar con tu tesis”.

Siguiendo los planteamientos de Álvarez et al. (2020), Guber (2001), Sartorello (2024) y Castrillo (2025), la forma en que soy mirada por las y los otros, así como lo que siento al estar en campo, incluidas las dudas y la sensación de ser una extraña, hacen parte de las reflexiones, análisis y comprensiones del estudio. Asimismo, he de señalar que probablemente la apertura de Diana se debió a la experiencia que ella misma tuvo antes haciendo un posgrado, quizá eso influyó y posibilitó la invitación que me hizo y la manera de recibirme.

Ese mismo día conocí a Mina, y fue con ellas tres – Inés, Diana y Mina – con quienes estuve durante la Jornada. Al final del primer día de la Jornada Mina me preguntó si iría al día siguiente y me dijo que llevaría café para compartir. Sentí el compromiso de asistir al otro día; fue un compromiso surgido, en primer lugar, de la invitación y bienvenida que Diana me hizo, pero también y sobre todo surgido por los sentires movidos al escuchar las historias que compartieron aquel día. Al finalizar el segundo día de la Jornada, cuando estábamos

recogiendo para despedirnos se acercó una pareja joven que también busca a un familiar, Diana me presentó con ellos como solidaria de su colectivo. Después de aquel día me planteé varias preguntas que me acompañaron durante la investigación y aún siguen presentes ¿qué significa ser solidaria?, ¿cómo se es solidaria?, ¿qué hacer?, ¿qué lugar me da esto con ellas y en el marco de la investigación?

A los pocos días de aquella Jornada me encontré con Diana en una cafetería para contarle las intenciones concretas de mi trabajo. Fue en esa conversación que le compartí mis miedos y dudas por no querer hacer una investigación extractivista, a lo que ella me dijo que hay colectivos que rechazan a la academia y otros que cobran por participar en proyectos, sin embargo, ella considera que la academia es una aliada que puede ayudar y acompañar a las familias. Poder decirle mis miedos y lo que no quería fue importante para mí, pues, aunque lo había platicado largamente con Stefano, decírselo a ella fue parte de la honestidad y reciprocidad propuestas desde un enfoque decolonial y crítico de la investigación (Grosfoguel, 2016). Después de esa conversación tuvimos un encuentro con más mujeres buscadoras: Mina, Inés y Adriana, para contarles más a fondo del proyecto y saber si aceptaban participar. Redacté lo que Diana llamó carta responsiva, a manera de consentimiento informado, que indicaba mis datos, el tipo de trabajo y el uso de la información únicamente para la investigación acordada. Estas cartas/consentimientos fueron firmadas por las mujeres cuyas narrativas, experiencias y comparticiones aparecen en esta tesis.

Algo importante de señalar es que cuando entregué y leí las cartas/consentimientos para que las firmaran, Mina me dijo “si no confiara en ti, no te contaría nada, ni aunque te firme”. Esto hace explícito que la ética de la investigación no se reduce a formatos de consentimiento informado o a documentos institucionales, sino que pasa por los vínculos, confianza y acompañamiento que tejemos con quienes colaboramos en la investigación; ese mismo día Mina me dijo “tú siempre nos acompañas, eres muy linda”, y fue eso, más que el documento bien redactado y firmado, lo que con ella posibilitó la investigación. También respecto a la ética de esta investigación, me parece importante señalar en este punto que la tesis, especialmente el capítulo analítico que presenta las narraciones etnográficas vividas y

compartidas en campo, fue entregada a las mujeres buscadoras que participaron, a fin de que pudieran decirme si había algo que quisieran que quitara o modificara.

En este punto debo decir que en un primer momento había considerado poder acercarme a lo que en el contexto de la desaparición y búsqueda de personas se conoce como “Eje de Iglesias y Espiritualidades” y a colectivos de búsqueda que son acompañados por el mismo. Este Eje es uno, entre otros, de los que conforman la Brigada Nacional de Búsqueda (BNB) y la Red de Enlaces Nacionales que agrupa a diferentes colectivos de búsqueda del país. Sin embargo, al querer acercarme a personas tanto del Eje como de los colectivos que son acompañados por él, la respuesta fue negativa y en algunos casos no hubo respuesta. Me parece importante explicitar esto porque fue parte de las tensiones y dificultades para ingresar al campo de estudio; además fue uno de los momentos en los que dude de las posibilidades para realizar la investigación que estaba planteando, pues hasta antes de este estudio el tema y realidad de las desapariciones me era desconocido – y aún lo es en muchos aspectos y dimensiones – lo que me lleva a colocarme como una investigadora ignorante que, siguiendo los planteamientos de Kohan (2013) sobre un maestro errante e inventor, fui aprendiendo, comprendiendo y haciendo en el andar de este estudio.

Las intenciones de acercarme al mencionado Eje se debían en aquellos momentos al desconocimiento y lejanía del tema y a que algunas personas solidarias y buscadoras que había conocido formaban parte de él. Al respecto, debo reconocer que, si la respuesta del Eje hubiese sido afirmativa, mi trabajo definitivamente sería otro y muy probablemente hubiese estado condicionado por las miradas y perspectivas que toman como inseparables la religión y las espiritualidades, o que refieren estas últimas al acompañamiento que dan figuras eclesiales o religiosas a las familias buscadoras. Con esto no quiero decir que mi mirada y análisis no estén condicionados por la compartición y vínculos con las mujeres buscadoras que me permitieron acompañarles; un ejemplo de ello son las constantes afirmaciones, a lo largo de la tesis, de las relaciones tensas y en muchas ocasiones lejanas de la religión y las figuras eclesiásticas con las espiritualidades.

2.2. El trabajo de campo: una etnografía acompañante, encarnada y comprometida

El trabajo de campo fue realizado, como dije antes, a través de una etnografía que, en primer lugar, sigue los planteamientos de Geertz (1989) sobre el “estar ahí”. Sin embargo, fue una etnografía que no sólo estuvo y observó, sino que acompañó, se comprometió y sintió (Colín, 2020; García, 2020; Rappaport, 2018). Fue así como el esquema básico para el trabajo de campo (Gráfico 3) se fue concretando, ubicando a las mujeres buscadoras como las personas que hacen y viven acciones y procesos en diversos y concretos lugares. Estas mujeres son: Diana, hija buscadora de Adulfa Cerqueda; Mina, mamá buscadora de Roberto Córdoba; Inés, mamá buscadora de Axel Guzmán; Adriana, mamá buscadora de Gustavo Nájera. También tuve algunos intercambios, hacia el final de la investigación, con Juan y Vero, quienes buscan a su hijo Erik Flores.

Nombré acompañante a esta etnografía porque eso fue precisamente lo que hice, acompañar a las mujeres buscadoras a: conversatorios, búsquedas, talleres forenses, a tomar un café, marchas, acciones de memoria y exposiciones. Los registros etnográficos fueron escritos cada tarde o noche al volver de las acciones y/o encuentros con mujeres buscadoras. Pero no se trató sólo de estar a fin de llegar a casa a registrar; sino que acompañar fue asumir el lugar que ellas me dieron como solidaria y, por eso mismo, implicó: aprender a cribar² en una búsqueda en campo; conocer cómo se construyen los mecanismos y protocolos legales; escuchar lo que personas de organismos humanitarios han aprendido y trabajado al acompañar a las familias que buscan; reconocer nombres e instituciones clave para la búsqueda de personas; entre muchas otras aprendizajes, comparticiones y experiencias que sucedieron al estar ahí acompañando y sintiendo antes de hacer los registros etnográficos.

Aquí debo reconocer y explicitar que fueron varias las ocasiones en las que sentí temor y angustia de equivocarme, hacer algo mal o decir algo inadecuado; el ejemplo más claro de ello fue en una búsqueda en campo en la que aprendí a cribar, recuerdo cómo mientras estábamos en ello me daba miedo dejar pasar un resto óseo – que es la vida de una

² “Colar” la tierra para encontrar restos óseos pequeños. En el capítulo analítico explico esto a detalle.

persona – por confundirlo con una rama o una piedra. Esto da cuenta de que pasé de una observación participante a una participación que observa desde el hacer comprometido. Esta comprensión de la investigación etnográfica fue posible, en primer lugar, gracias al acompañamiento siempre dialógico, cercano y comprometido de Stefano, y también por la comprensión cada vez más profunda de mi propio proceder metodológico.

En ese sentido, acompañar a las mujeres que buscan a sus seres queridos significó guardar silencio y callar todo lo que hasta el momento había leído sobre el tema, para escucharlas, abrazarlas y aprender. Así sucedió cuando en una búsqueda en campo Inés me dio las indicaciones acerca del tipo de ropa que debía llevar y sobre cómo usar un pico; así lo viví también cuando acompañé a Diana a una fiscalía y me indicó “aquí tú ya no entras, nos esperas” para que yo no conociera las carpetas y cuidarme a mí y mi seguridad. Esto muestra, nuevamente, mi lugar como una investigadora ignorante que va aprendiendo *con* y *de* ellas.

Algo sumamente importante de mencionar acerca de la realización del trabajo de campo son las emociones y sentires que recorrían mi cuerpo al estar acompañando y se sentían con más intensidad al estar escribiendo los registros y anotaciones de campo. Stefano leía cada uno de mis registros etnográficos para revisarlos y conversarlos conjuntamente en nuestras asesorías, y fueron un par de ocasiones en las que me ofreció kleenex y un abrazo a causa de las lágrimas que salían de mis ojos después de haber ido a una búsqueda en campo o después de escuchar y abrazar a las mujeres buscadoras en una cafetería. Lo que esto explicita, más allá de mi sensibilidad y emotividad, es que el estudio que realicé fue uno en el que mi cuerpo fue mi primer y principal “instrumento” de investigación (Castrillo, 2025), y no sólo por las lágrimas y emociones sentidas, sino porque *con* él acompañé, observé, sentí, registré, leí, interpreté; *por* él pasaron mis reflexiones, afectos, interpretaciones, análisis y escritura. Esto es lo que desde la teoría se ha nombrado como conocimiento encarnado (Tobón y Yáñez, 2019; Ortega y Villa, 2021), lo que quiere decir que es con mi cuerpo con el que estoy en el mundo y en la investigación.

Otra escena importante del trabajo de campo es la que me llevó a hablar de pedagogías. Fue en el marco del Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas, el 30 de agosto de 2024, cuando algunos colectivos colocaron “Rutas de búsqueda”

y diversos elementos visuales para que las familias y personas que circulaban por el lugar escribieran mensajes a quienes buscan. Nombré aquello, en un primer momento, como “puestas pedagógicas” intencionadas para narrar y sensibilizar sobre las desapariciones. Así, integré la categoría de pedagogías a mi trabajo y a partir de ese momento comenzó la revisión bibliográfica sobre el tema.

Antes de dar paso a la segunda etapa de la investigación, me parece importante señalar los diversos momentos en que fui mirada como quien hace la investigación. En algún momento Mina y su hija me atribuyeron el adjetivo de una persona “bien culta” por el hecho de estar estudiando un posgrado y hacer investigación; en otra ocasión Mina me presentó orgullosa como “catedrática”; lo mismo pasó en un par de ocasiones en las que Diana e Inés señalaron que yo era profesora o que sabía mucho. Mi respuesta no fue decir que no investigaba o negar el lugar que ellas han asumido para mí, aunque tuve la tentación de hacerlo. En lugar de ello, lo que hice fue aceptar esas jerarquías que inevitablemente son colocadas y están presentes cuando una hace investigación con otras personas (Guber, 2001; Sartorello, 2024); una vez reconocido y aceptado, con la incomodidad que ello supone, traté de desdibujar esas jerarquías las veces que me era posible, reconociéndome ignorante y pidiéndole a ellas que me compartieran parte de sus saberes – no precisamente de búsqueda – como cocinar, tejer o hacer esencias de aromas.

En este punto debo decir que los registros etnográficos fueron de aquellas acciones y eventos públicos, como conversatorios, marchas o talleres; mientras que los encuentros en cafeterías o en casas de las mujeres buscadoras fueron anotados en el diario de campo, con un énfasis central en lo conversado y sin las descripciones amplias y detalladas de los registros etnográficos. Además de ello, durante el acompañamiento a las acciones y eventos públicos surgieron conversaciones; estas sí fueron anotadas en los registros etnográficos porque sucedieron o fueron motivadas en el marco de dichas acciones. En suma, al ser una investigación etnográfica, las entrevistas prediseñadas fueron sustituidas por conversaciones emergidas al estar ahí acompañando; lo que recupera el valor epistémico de la conversación (Meneses, 2020).

Por último, si bien he seguido en contacto, compartiendo y acompañando a las mujeres buscadoras que colaboraron con esta investigación, en noviembre de 2024 realicé un recorte del trabajo de campo para los posteriores análisis en el marco de la maestría.

2.3. Segunda etapa de la investigación

Una vez hecho el recorte del trabajo de campo que sería parte de la investigación de maestría y de esta tesis, el siguiente paso fue comenzar a organizar y sistematizar el corpus, así como comenzar la escritura del apartado teórico de la tesis. De esta segunda etapa voy a presentar tres momentos: primeros ejercicios de sistematización, selección y organización del corpus y codificación y análisis.

2.3.1. Primeros ejercicios de sistematización

Antes de hacer las codificaciones y análisis del corpus comencé con ejercicios muy básicos de sistematización de algunos de los registros etnográficos y las notas de campo, por temas generales y bajo algunas categorías provisionales. En la tabla que sigue muestro estas primeras agrupaciones, las columnas dos y tres describen el tema o categoría, ya sea que hayan surgido de manera inductiva a partir del trabajo de campo o de forma deductiva con base en literatura revisada (Tabla 2: Primeros ejercicios de sistematización).

Tema/categorías preliminares	Descripción Inductiva	Descripción Deductiva	Fragmentos o situaciones del <i>corpus</i>
Violencias de la desaparición	La violencia no es sólo la desaparición, hay violencias previas y otras que vienen con y después de la desaparición	En cuanto a las violencias previas, estas se enmarcan en regímenes de violencias que dictan cuáles son las vidas racializadas, precarizadas y desechables.	Cambio en dinámicas cotidianas Alteración de proyectos de vida Afectaciones en salud Amenazas

Pedagogía de la crueldad	No sólo se borra el paradero y destino de la persona, se anula su vida: vínculos, momentos vividos y compartidos, memorias	Desacralización de la vida, en tanto la vida se vuelve desechable, posible de ser desaparecida. Dueñidad de territorios y vidas.	Encontrar restos dentro de un parque “protegido” al lado de los juegos infantiles, da mensajes que tienen que ver con la dueñidad del territorio.
Memorias y vínculos con las personas desaparecidas	Quienes buscan, reconstruyen, de diversas maneras y a través de objetos y prácticas, los vínculos con la persona que buscan.		Esos vínculos y memorias se expresan en: Fotos, Sabores y olores, Sueños, Ropa Símbolos
Puestas pedagógicas	Exposiciones, actividades, piezas colocadas intencionalmente para sensibilizar, narrar y tejer empatías.		Los bordados dispuestos para dejar mensajes a las familias. Las Rutas de búsqueda

Después de esos ejercicios con una pequeña parte del *corpus*, realicé unas primeras e iniciales tablas de codificación y categorización en las que di prioridad a lo registrado durante el trabajo de campo. Hice una tabla por cada registro etnográfico, en la que organicé cuatro columnas, algunas con subcolumnas, que contenían lo siguiente de izquierda a derecha: 1) fragmentos de registros etnográficos; 2) descripciones, ideas, referencias a literatura revisada, relaciones entre el corpus; lo contenido en esta segunda columna constituyó un primer análisis y la base para el posterior análisis profundo; 3) códigos, *in vivo*, inductivos y teóricos; y 4) categorías y subcategorías, algunas teóricas y previas a la realización de estas tablas y otras que emergieron al hacer estos ejercicios (Gráfico 5: Organización de las primeras codificaciones y categorizaciones).

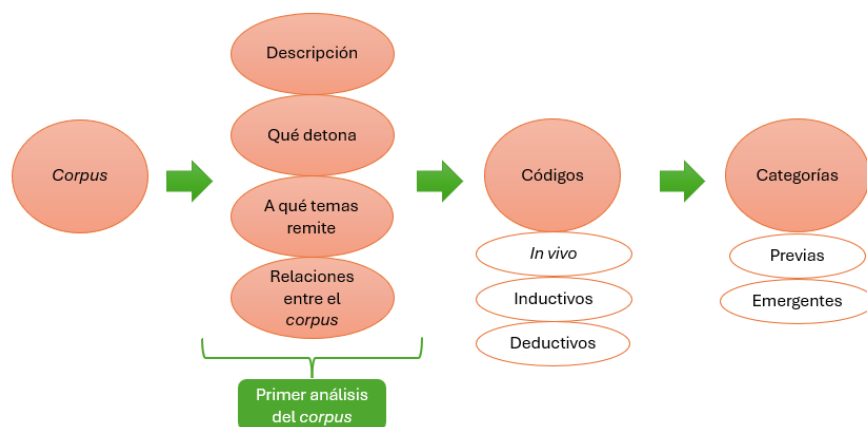


Gráfico 5: Organización de las primeras codificaciones y categorizaciones.

Aquí he colocado algunos de los primeros ejercicios de sistematización, a fin de ilustrar la manera en que comencé a hacerlo. Lo que me interesa señalar es que estos ejercicios me permitieron tener un panorama general de lo que recopilé durante el campo, identificar algunos temas, conceptos y experiencias que me condujeron a la revisión y relectura de la literatura antes sistematizada, así como a la búsqueda de nueva literatura que me permitiera comprender y analizar lo registrado en campo.

Un ejemplo de lo dicho es la categoría preliminar “Violencias de la desaparición” que aparece en la Tabla 2. Al presentar estos ejercicios, Fabrizio, co-asesor experto en el tema de las desapariciones, me indicó que desde el enfoque psicosocial eso es nombrado *continuum* de violencias; fue esto lo que llevó a revisar e integrar este enfoque. Algo similar sucedió respecto a las espiritualidades, pues al presentar avances de mi trabajo, José Legorreta, lector sinodal que trabaja el tema, me sugirió opciones teórico-metodológicas para abordar la categoría espiritualidades a partir de mi trabajo de campo. Por su parte, la categoría preliminar “Puestas pedagógicas” me condujo a revisar e integrar literatura al respecto.

En los ejercicios realizados con base en el Gráfico 5 también emergieron categorías y subcategorías, algunas de estas fueron: ontologías relacionales, símbolos, ritualidad. Fue así como pude nutrir la literatura que me dio las bases para la escritura de las aproximaciones teóricas de este estudio.

2.3.2. Selección y organización del corpus de la investigación

El paso previo que facilitaría la codificación y análisis fue la organización del *corpus*, el cual se conforma de la siguiente manera (Tabla 3: Corpus de la investigación):

Corpus	Tipo de material
13 registros etnográficos, con 6 descripciones densas	Directo
Diario y notas de campo	Directo
Registro fotográfico.	Directo
Mi propio cuerpo	Directo
Folleto “Tejer memoria. El legado de quienes nunca dejaron de buscar”	Indirecto

Tabla 3: *Corpus* de la investigación.

Debido al carácter etnográfico de la investigación realizada, junto con Fabrizio optamos por organizar los registros etnográficos y las notas del diario de campo del *corpus* a partir del tipo de acompañamiento y acciones: 1) acciones y acompañamiento público, 2) acciones abiertas con restricciones y 3) encuentros “privados” (Tabla 4: Primera organización del *corpus*).

Tipo de acompañamiento y acción(es)	Descripción	<i>Corpus</i>
Públicas y abiertas	Acompañamiento y acciones en espacios públicos y abiertas a la sociedad en general.	<ul style="list-style-type: none"> • Velada en memoria de quienes fallecieron sin encontrar, 2024. • Inauguración y exposición “Tejer memoria. El legado de quienes nunca dejaron de buscar”. • Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas, 2024. • Jornada de Unificación Nacional, 2024. • Marcha de la Dignidad Nacional, 2024. • Conversatorios sobre desaparición y búsqueda.
Abiertas con restricción	Acciones y espacios dirigidos a personas buscadoras y solidarias.	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda en campo. • Taller forense “Unidos por tu búsqueda”.

Privadas	Acompañamiento y encuentros “privados” con mujeres buscadoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Fototransferencias realizadas con el colectivo. • Encuentros en casas y cafeterías. • Conversaciones durante el trayecto a acciones públicas.
----------	--	---

Tabla 4: Primera organización del *corpus*.

A razón de las limitaciones que representa una investigación y trabajo de maestría – temporales y de contenido principalmente – el folleto “Tejer memoria. El legado de quienes nunca dejaron de buscar” quedó fuera del *corpus* seleccionado para ser analizado. Este folleto fue el material físico y repartido individualmente derivado del proyecto y exposición que lleva el mismo título, de lo cual se hizo un registro etnográfico denso.

Esta primera organización me permitió seleccionar la manera en que agruparía los registros etnográficos. Esta agrupación respondió a los siguientes criterios: 1) la densidad de las descripciones, categorías, conceptos y temas presentes en cada registro, 2) su referencia amplia a categorías concretas del estudio, y 3) la coincidencia temas generales de algunos registros etnográficos. Con base en esto los registros fueron agrupados de la siguiente manera (Tabla 5: Agrupación de registros etnográficos).

Agrupación de los registros	<i>Corpus</i> agrupado	Descripción
Densidad del corpus	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda en campo 	Este registro fue una de las descripciones densas y más detalladas del trabajo de campo. Además de ello, en esta acción confluyen, de formas cercana y a veces opuesta, todas las categorías centrales del estudio. Asimismo, por el tipo de acción que es y lo que implicó en términos descriptivos, reflexivos, afectivos y personales, opté por analizarlo si agruparlo con otro registro.
Referencia amplia a categorías concretas	<ul style="list-style-type: none"> • Taller forense “Unidos por tu búsqueda” 	Esta parte del corpus se conforma por dos registros etnográficos, uno por cada día de taller. Remite de forma central a dos de las categorías centrales del estudio: pedagogías y saberes. A razón de ello, opté por no agruparlos con otros registros.

Coincidencia de temas	<ul style="list-style-type: none"> • Velada en memoria de quienes fallecieron sin encontrar, 2024. • Inauguración y exposición “Tejer memoria. El legado de quienes nunca dejaron de buscar”. 	<p>Los dos registros aquí agrupados refieren de forma general y amplia a las vidas, memorias, vínculos y herencias de aquellas personas, principalmente mujeres, que han fallecido o han sido asesinadas en el camino de la búsqueda.</p> <p>Ambos registros fueron descripciones densas.</p> <p>Tema: vidas y memorias de quienes fallecieron o fueron asesinadas en la búsqueda.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas, 2024. • Jornada de Unificación Nacional, 2024 	<p>Estos registros fueron descripciones densas. Ambos dan cuenta de acciones de memoria, visibilización y narración de las desapariciones en el país.</p> <p>Tema: Acciones de memoria y visibilización.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorios sobre desaparición y búsqueda. • Marcha de la Dignidad Nacional, 2024. 	<p>Los registros aquí agrupados remiten a las violencias que viven quienes busca a sus seres queridos, concretamente al <i>continuum</i> de violencias que llegan con la desaparición. Pues la marcha es movilizaba bajo la consigna “10 de mayo no es de fiesta, es de lucha y de protesta”, dando cuenta de que en el país hay madres con hijas/os ausentes a causa de la violencia. Por su parte los conversatorios dieron cuenta del tipo de afectaciones que viven quienes buscan.</p> <p>Tema: violencias y afectaciones a quienes buscan.</p>

Tabla 5: Agrupación de registros etnográficos.

De estas agrupaciones, la referida a las violencias y afectaciones que viven quienes buscan a sus seres queridos (Conversatorios sobre desaparición y búsqueda y Marcha de la Dignidad Nacional, 2024) no fue analizada. Esto a razón de que, si bien dan cuenta de las violencias señaladas por el enfoque psicosocial, integrado en su momento a las aproximaciones teóricas del estudio, se trata de un tema que no fue el interés central de la investigación. No obstante, a lo largo de los análisis en otras agrupaciones de los registros del *corpus* estas violencias emergen y son nombradas y analizadas, pero sin darles el foco que tienen en los registros no analizados.

Por su parte, las notas y registros en el diario de campo, acompañadas de ideas, palabras y reflexiones, son, como ya dije, sobre las conversaciones y encuentros “privados”.

Por ello no aparecen en los cuadros de agrupación. De estas notas y registros seleccioné sólo algunas experiencias y conversaciones compartidas, mientras que, como en toda investigación, decidí conservar de forma íntima parte de lo que las mujeres buscadoras me compartieron.

Posterior a la agrupación mencionada, de cada una de ellas hice un punteo, a manera de lista, de los temas, conceptos y categorías que contenían. Este fue, en principio, un ejercicio de memoria a partir de lo vivido y compartido en el campo. Para hacerlo tuve como base los ejercicios realizados antes, tanto las primeras sistematizaciones como las codificaciones y categorizaciones preliminares. En la imagen que sigue ejemplifico este proceder (Foto 1: Ejemplo de Temas, categorías y códigos en el *corpus* seleccionado).

En el punteo que se muestra en la foto, las categorías y códigos que coloqué fueron tomados de los anteriores y previos ejercicios de codificación, sabiendo que no eran los códigos definitivos y que, al analizar el *corpus*, estos se modificarían, al igual que las categorías y subcategorías.

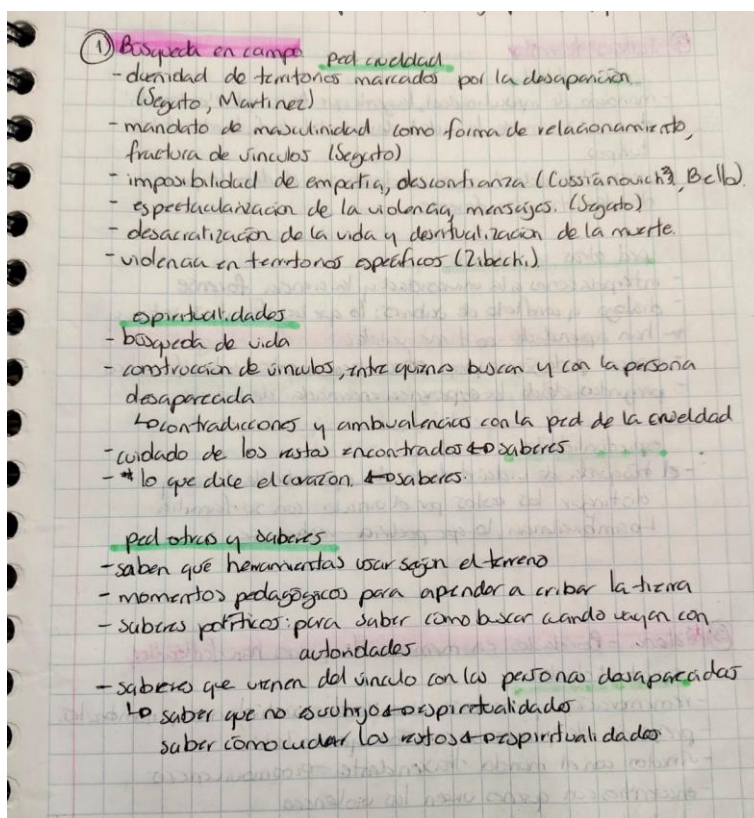


Foto: Ejemplo de Temas, categorías y códigos en el *corpus* seleccionado.

2.3.3. Triangulación y codificaciones

Al hacer el análisis y escritura de este, fueron tomando relevancia central los códigos *in vivo* (Charmaz, 2014), conformados para este trabajo por: 1) frases o palabras dichas por las mujeres participantes de este estudio y 2) fragmentos textuales de los registros etnográficos y notas de campo. Así, el análisis y su escritura fue realizada siguiendo la triangulación propuesta por Bertely (2000). En esta triangulación crucé tres tipos de códigos en torno a las categorías centrales de la investigación, las cuales, como dije, fueron tomando forma a partir de los primeros ejercicios de sistematización. Los tres tipos de códigos que crucé para el análisis fueron: 1) códigos *in vivo*, correspondientes con las categorías sociales nombradas por Bertely (2000) que refieren a las acciones, palabras y representaciones de las participantes de la investigación; 2) códigos de la intérprete, contruidos a partir de las inferencias y deducciones de lo vivido en el campo con las mujeres buscadoras y de mis propias intuiciones; y 3) códigos teóricos, retomados de la literatura revisada para este estudio. (Gráfico 6: Triangulación para el análisis y escritura).

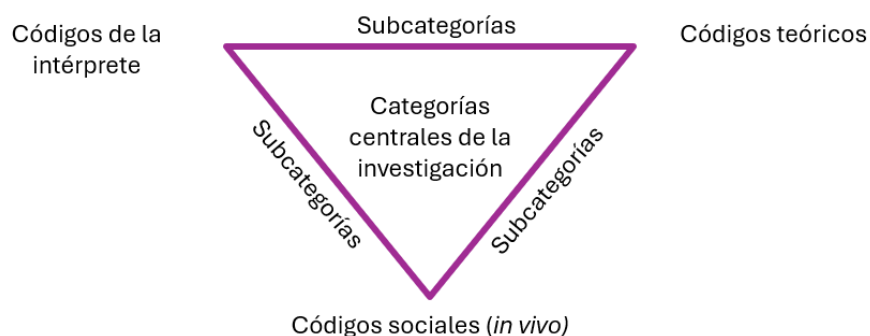


Gráfico 6: Triangulación para el análisis y escritura.

Fuente: Adaptación propia a partir de Bertely (2000).

En esta triangulación hay subcategorías que permiten, por un lado, desagregar las grandes categorías del estudio y, por otro, agrupar en ellas los códigos *in vivo*, de la intérprete y teóricos. Estas subcategorías fueron contruidas, en su mayoría, de forma inductiva, al estar codificando y analizando, lo que permitió agrupar los tres tipos de códigos y comprender mejor las categorías centrales.

Si bien las codificaciones y categorización del corpus comenzaron en primavera de 2025, debido a la naturaleza etnográfica del estudio, la versión final de la tabla de códigos y categorías fue completada y construida en su versión final una vez realizado y escrito el análisis de la investigación. Este proceder en la codificación y en la tabla de códigos y categorías da cuenta del carácter inductivo de la investigación respecto al análisis; asimismo es reflejo de mi proceder, mi posicionamiento y mi formación como investigadora. En ello las interpretaciones, codificaciones y análisis estuvieron siempre atravesados por los sentires, el enojo, la indignación, el compromiso y, sobre todo, la esperanza de que un día, trabajos como el que realicé dejen de existir.

A continuación, muestro parte de la tabla de códigos que fui construyendo, con el fin de ejemplificar de manera ilustrativa la manera de codificar y analizar a partir del *corpus* del estudio (Tabla 6: Ejemplo de codificación). En la tabla aparecen columnas correspondientes a los tres tipos de códigos usados para la triangulación y análisis, agrupados en subcategorías y categorías.

<i>Corpus</i>	Códigos <i>in vivo</i>	Códigos de la intérprete	Códigos teóricos	Subcategorías	Categorías
Cuando pasó lo de su mamá dejó de comer lo que solían desayunar juntas por las mañanas		Rupturas en la cotidianidad		Ruptura de vínculos	Desaparición
Cuando pasó lo de su hermano tuvo que dejar de estudiar porque no tenía para pagar.	“no tenía para pagar”		Afectaciones económicas	Violencias psicosociales	
Muchas buscadoras han sido amenazadas, asesinadas y/o desaparecidas. El proyecto “Tejer memoria” hace un homenaje y memoria de quienes han fallecido sin encontrar.	“fallecer sin encontrar”		<i>Continuum de violencias</i>		
La búsqueda fue en un parque ecológico “protegido”, un cerro bardeado. Al lado, cruzando una pista de correr, había columpios y otros juegos.			Territorios marcados por la desaparición	Dueñidad de territorios	Pedagogías de la crueldad
En ese parque ya se han encontrado cuerpos “encobijados” que son lanzados o dejados ahí después de haberlos matado. En una ocasión encontraron un cuerpo enterrado boca abajo	“encontrar cuerpos encobijados”	Enseñanzas sobre vidas que no importan		Mensajes y enseñanzas	
			Cosificación de la vida	Desacralización ,desritualización	
En la presentación del proyecto y exposición contó lo que significó el proceso del tejido, mencionó que “durante los bordados me acompañaron mi esposa e hijas, fue un espacio en el que ellas pudieron comprender y abrazar mi dolor”	“abrazar el dolor”		Espacios de escucha y reparación colectiva	Pedagogías de las memorias	Pedagogías otras

Mencionaban a quienes buscan, y algunas a sus nietos/as que ahora cuidan debido a la desaparición, como las personas que admiran, les motivan e impulsan a seguir.		Re-tejido de vinculaciones		Cuidados y remiendos ante las violencias	
Estaba la pregunta “¿dónde están?” formada con manta y con ropa de personas desaparecidas, en la manta estaban escritos los nombres de personas desaparecidas y algunas de las ropas tenían frases escritas.		Encontrarse con quienes buscan	Encontrarse con las personas desaparecidas	Pedagogías ante la desaparición	
		Dispositivos pedagógicos			
Durante la búsqueda nos contó que las mujeres y colectivos del norte le enseñaron a “leer la tierra” para buscar, ahora ella lo comparte y enseña a otras mujeres durante las búsquedas.	“leer la tierra”	Saberes vinculantes con la tierra		“leer la tierra”	Saberes
Las familias han aprendido estrategias, formas y espacios para acompañarse, aunque no sea reconocido como tal por espacios disciplinares.		Saber acompañar	Colectividad en los saberes	Saberes <i>otros</i>	
En el taller ella aprendió a calcular la medida de un cuerpo, ese saber lo llevará con las autoridades de su caso para señalarles que sí es posible		Saberes para posicionarse ante las instituciones		Saberes políticos	
En una de las orillas del altar había una figura de dos elefantes, uno está sosteniendo al otro que parece que está por caerse. Es un homenaje a su esposo que sigue estando con ella, ayudándola.			Símbolos	Re-memoraciones	Espiritualidades

La muestra, con las fotos, escritos e historias, así como el espacio del conversatorio, posibilitaron escuchar las historias, conocer y mirar los rostros de quienes han buscado y de quienes siguen buscando.			Tejido de vinculaciones	Encuentros con quienes viven las violencias	
Las familias cubrieron los restos con botellas de plástico cortadas y arriba les pusieron tierra para protegerlos.		Re-sacralizar la vida		Re-sacralización y ritualización	
		Ritualizar la muerte violentada			
Me compartió algunas cosas que solían hacer juntas y cosas que la recuerdan, terminó diciéndome que “siempre están presentes”	“siempre están presentes”	Presencia de las personas desaparecidas		Siempre están presentes	Ontologías relacionales
En un SEMEFO una persona cuando habla con las familias pregunta si fue encontrado con vida o si su corazón dejó de latir.	“su corazón dejó de latir”	Mundo de los corazones que dejaron de latir		Mundos interrelacionados	
Le pidió a Dios y a la Virgen que le dieran una señal, escuchó la frase que dicen a las mujeres que van al sepulcro de Jesús y fue su señal.			Mundo divino		

Tabla 6: Ejemplo de codificación.

Por último, tanto para el análisis como para la escritura de resultados recurrí al archivo fotográfico que fue parte del *corpus* de la investigación. Las fotografías utilizadas y colocadas en este trabajo fueron analizadas siguiendo los planteamientos metodológicos de la sociología de la imagen (Moncrieff y García, 2018; Moncrieff y Espinoza, 2024), que sugieren que las fotografías son construcciones sociales que expresan memorias, relaciones, formas de comprender el mundo y realidades concretas. Para analizar las fotografías desde este enfoque es necesario situarlas en el contexto concreto en que fueron producidas, es decir, prestar atención a quién las tomó y con qué intención; esto se traduce en el hecho de haber situado las fotografías en las acciones y/o momentos en que las tomé, con quiénes estaba cuando las tomé, qué conversaciones y/o acciones sucedieron alrededor de la foto, qué quería retratar, qué me generó esa imagen al estar viviéndola. Así, las fotografías permiten expresar y analizar lo que sucedió y viví al estar en campo.

Para finalizar este capítulo es importante insistir en que aquí decidí presentar las maneras en que fui construyendo y haciendo la investigación: tejiendo, destejiendo y retejiendo literatura, interpretaciones, categorías, códigos, herramientas y conversaciones. Con esta manera de presentar lo metodológico de mi estudio recalco la relevancia que para la investigación tienen los procesos y el dar cuenta de ellos, pues son estos los que, a mi parecer, nos forman como investigadoras y nos brindan herramientas y estrategias para seguir aprendiendo, investigando y colaborando en espacios académicos diversos. Esto es, al mismo tiempo, reflejo de los enfoques y metodologías desde las que me posiciono para investigar.

Capítulo 3. Aproximaciones teóricas

Antes de dar paso a las aproximaciones teóricas, es importante primero explicitar por qué hablo de aproximaciones y no de marco teórico; asimismo, describiré la forma en que estas aproximaciones se han construido.

El punto de partida para hablar y construir aproximaciones teóricas es lo señalado por Zemelman (2021) respecto a uno de los principales problemas de las ciencias sociales, yo diría que también de las humanidades, que refiere al desajuste entre la realidad y los conceptos teóricos que dan cuenta de ella; cabe aquí aclarar que, aunque yo estoy retomando a Zemelman, las discusiones y reflexiones sobre epistemología de lo social data de tiempo atrás. Ahora, esto tiene una amplia y profunda relación con la investigación, pues pareciera que cuando se investiga hay una prisa por identificar y definir las teorías y conceptos que ayuden a sustentarla y que luego serán observados y comprobados en la realidad que nos interesa; esto se materializa en la definición de un marco teórico-conceptual y en la llamada operacionalización de conceptos, lo cual puede resumirse en la pregunta ¿cómo este concepto que ya definí en mi marco teórico-conceptual, opera en la realidad que estoy investigando? Es decir, voy a comprobar o refutar la presencia de dicho concepto.

El problema derivado de lo anterior es que lo que se comprueba o refuta es lo que el concepto capta y define, es decir, pueden estar presentes elementos, dimensiones y/o experiencias que se relacionan con lo que nos interesa investigar, pero como el concepto desde el que definimos la realidad no las mira, entonces se concluye que no está presente. De otro lado, si el concepto se comprueba, existe la posibilidad de estar reduciendo la realidad a lo que dicho concepto define, anulando o simplificando así las experiencias y complejidades presentes. Conviene aclarar que el hecho de no tener un marco teórico-conceptual a priori no significa que no haya referentes teóricos iniciales, estos se encuentran sobre todo en los antecedentes de la investigación (capítulo 1), que fueron más bien un punto de partida que se fue complejizando, reestructurando y en ocasiones rompiendo.

Frente a aquellos problemas es que he decidido hablar de aproximaciones teóricas que lo son “en el doble sentido que esta palabra contiene: se acerca todo lo posible al

fenómeno que estudia, pero no llega hasta el final” (Gatti e Irazuzta, 2019, p. 4). Aquí no sólo se trata de nombrar las cosas de otro modo, sino de construirlas y hacerlas de manera distinta. En el caso de esta investigación, las aproximaciones teóricas surgieron central y prioritariamente a partir del campo, pero no de una forma automática y/o directa, es decir, los registros etnográficos y el diario de campo no pasaron ni me guiaron en automático a configurar las aproximaciones teóricas. Construir las implicó procesos de continua revisión y cuestionamiento a esos registros, de constantes regresos a ellos, de preguntarme por qué presté atención a eso y no a otra cosa. Estos ejercicios me ayudaron a ir comprendiendo cada vez más la realidad que investigué, a encontrar sentido y relaciones en lo escrito en mis registros, y a consultar referentes teóricos para ir comprendiendo de forma más amplia.

Una nota aclaratoria es que a lo largo de este entramado de aproximaciones teóricas voy ejemplificando y colocando algunas narraciones derivadas del trabajo de campo realizado para la investigación. No se trata, por supuesto, del análisis de hallazgos, sino de un entretejido que busca ejemplificar y señalar la pertinencia de las recuperaciones teóricas realizadas.

3.1. Desapariciones en México: breve recorrido teórico-conceptual

¿Qué es la desaparición?, ¿es posible dar una definición a lo que viven quienes buscan a un ser querido? En esta investigación parto – con base en el trabajo de campo realizado – de que más que definir o conceptualizar la desaparición, es importante construir formas de entenderla y mirarla desde distintas sensibilidades, disciplinas, epistemologías y racionalidades; además de intentar hacerlo con quienes buscan, lo cual desborda las definiciones jurídicas y de derechos humanos (Vélez, 2016; Robledo, 2016; Ovalle, 2020). Conviene aquí advertir que con lo dicho no descarto la importancia de contar con definiciones sobre la desaparición que ayuden a activar los medios jurídico-legales necesarios para el acceso a la verdad y justicia, pero quizá las comprensiones desde las ciencias sociales y humanas pueden nutrir las primeras.

En este apartado presento un breve recorrido de las definiciones y miradas sobre la desaparición desde distintas disciplinas. Vélez (2016) nombra a estas miradas narrativas

interdisciplinarias, para el autor estas narrativas contribuyen a explicar e intentar construir sentidos a lo que las desapariciones generan como catástrofe social (Gatti, 2011).

Resulta interesante el concepto de narrativas para hablar de las distintas y posibles aproximaciones a la desaparición. Si bien existe una amplia discusión teórica y metodológica respecto a las narrativas (Bolívar, 2002; Cardenal, 2016; Connelly y Clandinin, 1995; García-Huidobro, 2016; Jean, 2020; Rivas-Flores, et al., 2020; Ruíz y Álvarez, 2023), aquí retomo estas como una manera de construir sentidos y significados sobre el mundo (García-Huidobro, 2016) y como una forma de aproximarnos a la realidad que nos interesa comprender (Connelly y Clandinin, 1995). Es decir, las narrativas tienen que ver con las formas y lugares desde los que se comprende, en este caso, la desaparición; así como con los sentidos que se construyen en torno a ella.

Vélez (2016) sugiere cuatro narrativas sobre la desaparición: la histórica, la jurídica, la forense y la psicosocial. En otras palabras, presenta las formas, sentidos y significados que se han construido en torno a la desaparición desde esas disciplinas. Aquí retomo tres de las narrativas que el autor sugiere: la histórica, la jurídica y la psicosocial; a estas sumo una mirada sociopolítica que propone comprender la desaparición como un fenómeno político.

A lo largo del desarrollo de las narrativas sobre la desaparición, dialogo con ellas y las complemento o hago señalamientos desde la pedagogía de la crueldad (Segato, 2018). Hago esto a razón de que, como expresan el planteamiento del problema y las preguntas de investigación, me interesa leer/narrar las desapariciones desde las pedagogías. Asimismo, hay una lectura transversal desde la decolonialidad y desde trabajos antropológicos.

Comienzo con la narrativa histórica que presento de forma muy breve, para dar cuenta del surgimiento, transformaciones y continuidades de la desaparición en México. Con base en la narrativa histórica es que se han construido conceptualizaciones jurídico-normativas que intentan dar cuenta de las formas en que este fenómeno se presenta en cuanto a: perpetradores y contextos. Si bien estas conceptualizaciones son importantes, dejan fuera otras posibles formas que la desaparición toma en el actual contexto, además de dejar de lado las experiencias encarnadas de quienes la viven. Posteriormente abordo la mirada sociopolítica, en la que, desde la sociología y la ciencia política se propone un abordaje más

abarcador sobre la desaparición para entenderla con un fenómeno político inserto en estructuras de poder. De esta mirada sociopolítica rescato elementos que, aunque las autoras no ahondan en ellos, aparecen como pequeñas pistas o migajas que ayudan a mirar las desapariciones desde/como una pedagogía. Después presento el enfoque psicosocial en el abordaje de las desapariciones; este fue integrado en las aproximaciones teóricas a la desaparición porque las emergencias del trabajo de campo así lo exigieron, es decir, fue el trabajo etnográfico-inductivo el que me condujo a este enfoque y que me permitió dar sentidos a algunas de las narraciones que las mujeres buscadoras me compartieron. Retomo el enfoque psicosocial para dar cuenta de algunas de las violencias que genera la desaparición. Al igual que con la mirada sociopolítica, en el enfoque psicosocial se han planteado temas que ayudan a mirar la desaparición como una pedagogía, estos los resalto. Por último, cierro este apartado con la propuesta de una narrativa de la desaparición como borramiento de vínculos y memorias.

3.1.1. Una breve narrativa histórica de las desapariciones en México

La literatura referida a los estudios de la desaparición en México coincide en identificar dos grandes momentos o etapas de las desapariciones en el país (Ansolabehere et al., 2017; Calveiro, 2021; Gamiño, 2020; Gatti e Irazuzta, 2019; González, 2022; Robledo, 2016; Vélez, 2016; Ovalle, 2020): las sucedidas durante la llamada “guerra sucia” de 1960 a 1980 y las sucedidas en el tiempo presente, de 1990 a la fecha. De acuerdo con la literatura al respecto, son estos dos momentos históricos los que han orientado y definido las conceptualizaciones jurídico-normativas (Ansolabehere et al., 2017).

Aquí presento de forma muy breve y general la narrativa histórica de las desapariciones en México, pues el interés de la investigación no es dar cuenta de la historia de la desaparición en el país, sobre lo cual existen muy interesantes y rigurosos trabajos (Gamiño, 2020; Ovalle, 2019; González, 2022), sino ubicar y dar un panorama general del tema de este estudio. Son muchas las perspectivas y miradas acerca de las transformaciones, desarrollo y continuidades de las desapariciones en México, no obstante, hay elementos centrales que permiten distinguir las desapariciones “de antes” de “las de ahora”, no con el afán de enfatizar las diferencias, sino de mirar que, si bien la desaparición sigue ocurriendo, las formas en que se presenta son más diversas y complejas.

a) Desaparición durante la “guerra sucia”

La desaparición fue una práctica recurrente y sistemática utilizada por los Estados de América Latina a partir de la segunda mitad de la década de 1960. En estas desapariciones subyace la creación discursiva, mediática, material e incluso intelectual de la figura de “el enemigo”, a quien entonces se le podía desaparecer (Gatti, 2017; Ovalle, 2019); cabe mencionar que esto se enmarca en el contexto internacional de la Guerra Fría y la Doctrina Social de Seguridad formulada desde Estados Unidos que permeo de forma importante y particular las fuerzas armadas y de seguridad en América Latina (Leal, 2003). Así, la desaparición se enmarca en gobiernos y regímenes dictatoriales y militares, como es el caso de Argentina y Guatemala. Sin embargo, durante esa época las desapariciones también sucedieron en México en el marco de un gobierno civil declarado democrático (Vélez, 2016), González (2022) lo ubica como un gobierno populista, Calveiro (2021) como una forma de gubernamentalidad populista, con un Estado autoritario y centralizado. Estas autoras/es hacen énfasis en las formas y contextos diferenciados de las desapariciones vividas en México y las del resto del Cono Sur.

El epicentro de las desapariciones en México fue Guerrero, aunque no solamente. De forma general la desaparición fue utilizada en el marco de la lucha contrainsurgente, después también fue utilizada en las represiones urbanas contra movimientos y demandas sociales (González, 2022). De ese modo, la desaparición conformó una forma de represión político-ideológica (Gamiño, 2020) utilizada por el Estado, donde lo reprimible (González, 2022; Vélez, 2019), es decir, los objetivos de la desaparición, está dado por las personas y/o territorios considerados “peligrosos” y “enemigos” para el proyecto de nación de ese momento.

Además de ese uso por parte del Estado, González (2022) habla de estas desapariciones como un proceso racional, con pasos definidos y con saberes, procedimientos, técnicas, decisiones y agentes necesarios y participantes en cada fase del proceso de la desaparición. Esto permite señalar que las desapariciones sucedidas durante este periodo no son casuales ni esporádicas, sino que responden a los discursos de peligrosidad instalados (Ovalle, 2020); así como a una práctica que fue pasando de lo esporádico a lo estratégico, racional y sistemático.

Así, las desapariciones cometidas durante este periodo tienen particularidades específicas y concretas. Esto no quiere decir que las desapariciones dejaron de suceder y volvieron a aparecer durante la “guerra contra el narcotráfico”. Existe un periodo entre mediados de la década de 1980 y 2007 en el que distintos actores se sumaron a los procesos de exterminio, tales como grupos paramilitares y parapoliciales, que además de asegurar el control poblacional implementaban estrategias psicológicas enfocadas en debilitar moralmente a la sociedad, especialmente a los grupos y comunidades más directamente relacionadas con las personas desaparecidas (Gamiño, 2020).

b) Las desapariciones del tiempo presente

Después de la “guerra sucia” la desaparición comienza a transformarse, un rasgo distintivo es la relación de esta práctica con operaciones contra el narco o nuevas formas de operar de grupos delincuenciales (Vélez, 2016), lo que comienza a enmarcar las desapariciones de entonces a la fecha en la llamada “guerra contra las drogas” (Lorusso, 2022b). Para Calveiro (2021) estas desapariciones pasan a enmarcarse de una gubernamentalidad populista a una gubernamentalidad neoliberal en la que “el Estado, penetrado por grandes corporativos legales e ilegales pasó a ser una estructura fragmentaria, con poderes locales relativamente autónomos, que pueden estar penetrados en alto grado por las redes criminales de alcance global” (p. 18). En línea con esto, diversos estudiosos/as del campo de la desaparición (Ansolabehere, 2024; González, 2022; Robledo y Querales, 2020) señalan el paso de un componente político-ideológico a uno económico.

Un aspecto de gran importancia en estas desapariciones es que “en cualquier momento cualquiera puede desaparecer, ni siquiera es necesario una confrontación, ni siquiera ser un peligro, basta que deambule en un territorio localizado, que tenga utilidad táctica o estratégica en el desenvolvimiento de prácticas económicas, políticas y sociales” (González, 2022), p. 36). En otras palabras, el discurso de la peligrosidad ya no es un elemento y factor central en la ocurrencia de las desapariciones, sino que para que una persona sea desaparecida basta con que esta sea útil para diferentes prácticas, lo cual habla de una cosificación de las personas, es decir, las personas y sus vidas se vuelven cosas que son útiles en términos económicos o políticos y sociales en función de territorios ocupados (Robledo, 2016). Esto lleva a señalar que la desaparición

se ha transformado e intensificado en el marco de nuevas conflictividades en las que el crimen organizado se agrega como actor principal en la guerra por los territorios, la trata de personas, la migración forzada y la violencia letal contra las mujeres, haciendo uso de tecnologías de la crueldad que han circulado desde los ejércitos regulares y paramilitares (Robledo, et al., 2020, p. 8).

Lo que hay, entonces, es una difuminación de los responsables y de quienes cometen la desaparición, pero también de las personas víctimas de desaparición. Pero lo que hay es también la visibilización de la ocupación y disputa por territorios por parte de diferentes grupos, desde grupos criminales hasta grandes empresas transnacionales, lo que Segato (2016a, 2018) nombra como dueñidad; y esto es un primer e importante elemento de las desapariciones presentes, en donde los dueños de esos territorios también son dueños de las vidas de las personas que los habitan.

Ahora, si bien se señala que cualquier persona puede ser desaparecida, es decir, cualquiera podemos ser cosificadas, es importante no perder de vista que las desapariciones, como muchas otras violencias, son selectivas y no casuales (Zibechi, 2020). Es impactante y escalofriante mirar las fichas de búsqueda de personas desaparecidas, pero más escalofriante es prestar atención a los rasgos comunes y compartidos, como el color de piel, los rasgos físicos de los rostros y los rangos de edad; también escuchar, de las voces de las familias buscadoras, las historias de vida que comparten cosas importantes como la escolaridad, los lugares geográficos, las carencias socio-económicas, etc. A propósito de esto Ansolabehere et al. (2017) señalan que subyace la idea de que hay quienes “no deben vivir” y son estas personas las que son cosificadas y desaparecidas. Esto permite señalar que las desapariciones se insertan en una forma de hacer/habitar Un mundo capitalista y cruel, en el que “el Estado y las redes de ilegalidad se asocian en aras de una acumulación enloquecida que ha hecho de la naturaleza, el ser humano y la vida misma simples instrumentos del mercado” (Calveiro, 2021, p. 47).

Algo que destaca González (2022) es que la burocracia institucional: pérdida de papeles, reclasificación de delitos, la negativa a levantar denuncias, la confusión de nombres, género, edad, entre muchas otras; todo este trámite de escritorio es parte de la desaparición,

aunque esté alejado de los operativos militares, policiacos y criminales que cometen al acto directo de desaparecer.

Por último, hay que señalar que efectivamente a partir de 2007 el fenómeno de la desaparición se complejiza, pero también aumenta en cifras tanto de personas desaparecidas como de fosas encontradas (Lorusso, 2024a, 2025) lo que pone énfasis especial en la crisis forense y el aumento de la misma (Beltrán, 2025).

3.1.2. *La conceptualización jurídico-normativa: desaparición forzada y desapariciones involuntarias o cometidas por particulares*

Ovalle (2020) señala que en México la desaparición como campo social se ha conformado sólo de forma muy reciente, esto pese a que su desarrollo histórico se puede rastrear desde los años de 1940 (Ovalle, 2019) y posteriormente, y de forma más extendida, durante la llamada “guerra sucia” (Gamiño, 2020).

Uno de los elementos que abonaron a la tardía conformación del campo de investigación de la desaparición es que dicho campo se articuló a partir de la categoría de “detenido-desaparecido” gestada en Argentina (Gatti, 2006; Gatti e Irazuzta, 2019; Ovalle, 2020), esto coincide con lo señalado por Ansolabehere, et al. (2017) respecto a que la normativa internacional en materia de desapariciones tiene su punto de partida en las narrativas de violencia de las dictaduras en América Latina, de forma particular la argentina.

En ese sentido, la experiencia argentina de desaparición se vuelve el lente y medida para entender, conceptualizar y mirar las desapariciones en otros contextos. Esto se refleja en las formas en que la normativa internacional se ha insertado en distintos contextos y hechos sociales en los que comenzó a hablarse de desaparición para referir a una de las violencias llevadas a cabo por los Estados, un ejemplo de ello es el contexto de la guerra civil española (Ansolabehere, et al., 2017) o la guerra de Argelia (Vélez, 2016).

Lo anterior deja ver que una categoría surgida a partir de una experiencia local, en un contexto geográfico, histórico, político y social particular, es aplicada a muchos otros contextos y lugares. De este modo,

la categoría del “desaparecido originario” se transnacionaliza, y coloniza espacios geográficos, históricos y epistémicos, hasta convertirse en tipo ideal: el desaparecido permanente a manos del Estado, que caracteriza a la desaparición forzada, y que se ha asentado, alrededor de América Latina y el mundo (Ovalle, 2020, p. 58).

El entendimiento de la desaparición a partir de la categoría del “detenido-desaparecido” desdibuja otras experiencias violentas de desapariciones, incluso otras ocurridas también en tiempos de las dictaduras latinoamericanas, como es el caso de Guatemala, en donde la desaparición tuvo un fuerte componente étnico (Ansolabehere, et al., 2017).

A partir de esa categoría se ha construido una conceptualización de la desaparición, nombrándola como forzada. Así, en la narrativa jurídico-normativa internacional se habla, predominantemente, de desaparición forzada, y se la entiende como un delito de lesa humanidad y una grave violación a los derechos humanos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014; Vélez, 2016). Esto, de entrada, pone en cuestión la idea de humanidad, algo que ha sido señalado desde diversos enfoques que se han preguntado ¿quiénes han sido consideradxs humanos a lo largo de la historia?, ¿qué existencias son negadas y despojadas de humanidad? (de la Cadena, 2020; Fanon, 2018; Grosfoguel, 2016; Povinelli, 2023).

Las preguntas anteriores siguen vigentes, pues las desapariciones no sólo siguen ocurriendo, sino que suceden en un contexto en el que hay un fuerte entramado institucional y jurídico de derechos humanos (Ansolabehere, 2024). Esto lleva a problematizar el enfoque de derechos humanos y a preguntar por qué este resulta insuficiente para prevenir las desapariciones.

Ahora bien, existe en el campo jurídico una conceptualización muy concreta de la desaparición forzada, entendiendo esta como:

la privación de la libertad a una o más personas, cualquiera que fuere su forma, cometida por agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúen con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la falta de información o de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o de informar

sobre el paradero de la persona, con lo cual se impide el ejercicio de los recursos legales y de las garantías procesales pertinentes. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 1996, p. 1)

Desde ese marco y sin olvidar que la conceptualización se desprende de la experiencia argentina, la desaparición forzada se configuró como un concepto que da cuenta de

las causas y efectos de que agentes del Estado (policías, soldados, particulares a sus órdenes) usaran de forma organizada, ilegal, impune y discrecional recursos públicos (armas, celdas, patrullas, dinero, personal, aviones) en contra de los enemigos internos (reales o percibidos) del gobierno, ocultándolos y negando sistemáticamente todo el proceso” (Yankelevich, 2017, p. XIV).

En la definición jurídica internacional, que guía las definiciones jurídicas locales, se resaltan tres elementos constitutivos de la desaparición forzada: el Estado como perpetrador directo o por omisión o aquiescencia, la negación del paradero de la persona y la desprotección jurídico-legal en que queda la persona desaparecida. Si bien estos elementos son importantes para la activación, construcción y puesta en marcha de mecanismos, protocolos y legislaciones, definir y entender la desaparición a partir de la definición jurídica y del tipo penal deja fuera, por lo menos y desde el posicionamiento y abordajes de esta investigación, cuatro cosas: 1) la complejidad del actual contexto mexicano en el que los perpetradores de las desapariciones quedan difusos y no son de uso exclusivo y/o directo del Estado; 2) las crueles violencias que viven las víctimas directas e indirectas de la desaparición; 3) lo que estas violencias dicen acerca de la construcción/ruptura de vínculos, las concepciones de la vida y los sentidos y miradas del mundo; y 4) lo que la desaparición trae consigo a nivel de experiencias que atraviesan las vidas, cuerpos e historias de quienes la viven; al respecto el enfoque psicosocial ha hecho un trabajo importante que será brevemente mencionado más adelante.

Respecto al primer elemento mencionado, la definición jurídica da cuenta de una forma muy concreta de desaparición que sigue sucediendo, pero que queda desbordada en el actual contexto mexicano en el que “las formas en las que se presentan las desapariciones actuales no son solo las que la figura de la desaparición forzada dice que han de ser; hay en

el país otros modos, otros casos, muchos, que no se acomodan a aquel molde” (Gatti e Irazuzta, 2019, p. 2). De hecho, la misma normatividad internacional incluyó, en 2006 y a partir del contexto mexicano, las desapariciones cometidas por personas o grupos sin la autorización o apoyo del estado (Ansolabehere, *et al.*, 2017, p. 5).

Con base en lo anterior es que se establece la desaparición involuntaria o cometida por particulares (Yankelevich, 2017), es decir, perpetrada por “privados disciplinando y exterminando adversarios, búsqueda de impunidad, trata de personas y de órganos, destrucción y ocultamiento de cadáveres, trabajo esclavo, desplazamiento de población” (Yankelevich, 2017, p. XVIII). Esto deja ver que la desaparición, tal como sucede hoy en día, responde, entre otras cosas, a un contexto de violencias derivadas y establecidas por el capitalismo en su etapa neoliberal (Calveiro, 2021; Lorusso, 2022a), lo que da cuenta de los beneficios económicos de la violencia en general y de la desaparición en particular (Ansolabehere, 2024). Por otro lado, hablar de disciplinamiento explica que además de los beneficios económicos, hay en la desaparición intenciones y consecuencias menos explícitas y más profundas; esto resuena con lo dicho por Segato (2018) respecto a que las violaciones son una forma de disciplinar los cuerpos y vidas de las mujeres.

Ahora, aunque hablar de desaparición cometida por particulares amplía la comprensión del fenómeno e intenta abordar la amplitud del mismo, configura una definición que se limita a dar cuenta de quién es el perpetrador. En este punto es importante explicitar que, como se ha visto en lo dicho hasta el momento, las conceptualizaciones jurídico-normativas encuentran su base y tienen profunda relación con el desarrollo histórico de las desapariciones: los contextos en que ocurren y se insertan, los perpetradores, las demandas de las familias, las víctimas directas de la desaparición, entre otras. No obstante, dejan fuera el hecho de que la desaparición genera graves e indolentes consecuencias “independientemente de los perpetradores del crimen y de las condiciones en que el mismo se presenta” (Robledo, 2016, p. 106).

Por otro lado, aunque aún dentro del campo jurídico, la desaparición es entendida también como un delito múltiple, continuo, imprescriptible y pluriofensivo. Múltiple porque con la desaparición se viola toda una serie de derechos previos y posteriores; continuo porque sigue ocurriendo en cada momento en que la persona sigue desaparecida; imprescriptible

porque no pierde vigencia; y pluriofensivo porque afecta no sólo a la persona desaparecida sino también a las familias y a la comunidad (Gamiño, 2020, p. 36-37). Aquí se nombran dos elementos que para esta investigación son de gran relevancia: la continuidad y permanencia de la desaparición y las afectaciones individuales, sociales y comunitarias; esto permite entender la desaparición en su configuración más allá de un delito. Así, la continuidad y permanencia de la desaparición puede entenderse no sólo porque es un delito siempre presente, sino porque las personas desaparecidas están siempre presentes en las vidas de quienes les buscan (diario de campo, 2024). Por su parte, en lo referido a las afectaciones múltiples, es posible nombrar las que viven directamente las familias que buscan, en su economía, salud, seguridad, etc.; las que vive la comunidad en donde es encontrada una fosa o restos, por ejemplo, en la fractura de vínculos y establecimiento de un territorio violentado; las que viven otras personas cercanas a la persona desaparecida, como amigos (registro etnográfico de campo, 30 de agosto 2024).

Con lo dicho, se va vislumbrando que la desaparición “como fenómeno político, excede en mucho a la figura jurídica que la describe, así que no se la puede caracterizar a partir en exclusiva de su tipificación en el campo del derecho” (Calveiro, 2021, p. 19).

3.1.3. Las desapariciones desde una mirada sociopolítica

Un aporte importante e interesante para comprender la desaparición más allá de las contradicciones y posibles simplificaciones al definirla a partir de las normas jurídicas, la aporta Calveiro (2021), quien habla de desaparición, sin adjetivo alguno, y propone abordarla como fenómeno político. La autora señala la importancia de pensar la desaparición vinculada a la desaparición forzada, esto porque “toda “desaparición” involuntaria es literalmente forzada y [...] porque en gran cantidad de casos donde no se identifica la responsabilidad del Estado, subyace, sin embargo, de manera subterránea” (Calveiro, 2021, p. 19). Esto coincide con lo dicho por las familias y colectivos de búsqueda cuando denuncian que todas las desapariciones son forzadas, narrando que ninguna persona se va porque quiere, que sus familiares fueron desaparecidas/os y que el Estado siempre tiene una responsabilidad en todas las desapariciones (diario de campo, 2024; registro etnográfico, 9 de agosto 2024)

Lo señalado tanto por la autora como por las familias y colectivos de búsqueda pone de manifiesto la complejidad y dificultades de entender la desaparición únicamente en función de quiénes son los perpetradores. Esto, además, queda difuso en el actual contexto de violencias en el país, las cuales, de acuerdo con Calveiro (2015, 2021), se enmarcan en una gubernamentalidad neoliberal. Es en el marco de esa gubernamentalidad que la autora aborda las desapariciones, interesándose por las sucedidas en el tiempo presente. Por gubernamentalidad se entiende no sólo el tipo de gobierno instaurado y sus instituciones, sino que también y sobre todo refiere

a los procedimientos, relaciones y tácticas orientados al control de la población, de los recursos y de la conducta de las personas mediante la grilla explicativa de la economía política, las tecnologías de seguridad y los aparatos de construcción de discursos y saberes. Constituye un entramado de poder que incluye al Estado y al gobierno, pero que los sobrepasa, incorporando una enorme red de dispositivos públicos y privados que lo configuran. (Calveiro, 2021, p. 49).

Lo que aquí me interesa resaltar es lo referido al control de la conducta de las personas, la construcción de discursos, saberes y verdades que instala la gubernamentalidad neoliberal y que supeditan la vida en su conjunto a la racionalidad económico-empresarial-corporativa (Calveiro, 2015). Para esta investigación lo referido al control de la conducta de las personas pasa, entre otras cosas, por procesos y prácticas pedagógicas que forman un tipo de sujetos y de vínculos. También resultan interesantes algunas preguntas a propósito de cuáles y sobre qué o quiénes son esos discursos y saberes instalados por la gubernamentalidad; estos son, entre otros, sobre las personas desaparecidas, sobre quienes les buscan, sobre la naturaleza de las desapariciones; mucho de esto es construido en dirección a la estigmatización o victimización (Segato, 2018). Igual de relevante es dar cuenta de la forma que toman los discurso y saberes desde la racionalidad económico-empresarial-corporativa, es decir, preguntar ¿cómo concibe y qué lugar tiene la vida desde esa racionalidad?, ¿qué papel tiene la desaparición en un mundo ordenado bajo esa racionalidad?, entre otras más.

De forma complementaria a la racionalidad ya mencionada, el miedo constituye también uno de los elementos centrales de la gubernamentalidad neoliberal y de las violencias

que tienen lugar en el marco de esta, de las cuales la desaparición es una. “Estas violencias persiguen la imposición abierta de nuevas formas de organización del mundo y son parte de verdaderas políticas del miedo, es decir, utilizan el miedo como instrumento de control” (Calveiro, 2015, p. 36).

La cita referida resulta sugerente en tanto refiere a las violencias y el miedo como forma de organización del mundo. Desde los temas que me interesan, es posible decir que esta organización del mundo responde, en primer lugar, a una concepción del mismo, a una mirada sobre él: capitalista, individualista, moderna, desvinculante, desespiritualizada, enmarcada en un proyecto civilizatorio más amplio (Escobar, 2020; Lander, 2000; Sánchez, 2021; Segato, 2018). Para instalar y enseñar esta concepción de mundo no puede negarse el papel que tienen las pedagogías, en este caso el miedo y las violencias como una pedagogía que nos lleva a habitar el mundo desde el distanciamiento con los y las otras (Segato, 2018).

En ese sentido, hablar de la desaparición como una pedagogía de la crueldad refiere a que esta violencia da mensajes, lo que Calveiro (2021) refiere como discursos y verdades sobre el mundo; y, por otro, hace parte de la formación de sujetos y relaciones individualistas, desvinculantes, desacralizadas, desechables, desde lo que Segato (2018) llama mandato de masculinidad.

Otro enfoque que también se ubica dentro de los abordajes sociológicos de la desaparición y que da continuidad y concretiza el trabajo teórico de Calveiro, es el de regímenes de violencia que propone Ansolabehere (2024). Para Calveiro (2021) la desaparición tiene lugar en el marco de un sistema de poder que la produce y la posibilita, que para ella es la gubernamentalidad neoliberal. Siguiendo esa línea, Ansolabehere (2024) aborda y aterriza ese sistema de poder desde la categoría de regímenes de violencia y, dentro de estos, las lógicas de la desaparición.

El abordaje desde los regímenes de violencia permite comprender que la desaparición tiene lugar bajo distintos contextos sociopolíticos: conflictos armados, democracias, dictaduras, desplazamientos, etc. (Ansolabehere, 2024). La diversidad de contextos y formas en que es utilizada la desaparición deja ver dos cosas: por un lado, la diversificación de esta práctica más allá de las dictaduras militares, y, por otro lado, y derivado de lo primero, la

necesidad de abrir los marcos de comprensión para pensar y abordar la desaparición en los distintos contextos en que ocurre, particularmente en el contexto mexicano.

A partir de lo anterior, se tiene entonces que el contexto sociopolítico no es una condición para que sucedan las desapariciones. Más allá de lo contextos las desapariciones tienen cuatro lógicas: clandestinidad, estigmatización de las personas desaparecidas como “población desechable” y su culpabilización, la pérdida ambigua (incertidumbre), y el beneficio económico (Ansolabehere, 2024, p. 3). A continuación, se explican, cuestionan y complementan de forma breve cada una de estas lógicas:

1) Clandestinidad

Esta lógica tiene que ver con el ocultamiento de la persona desaparecida y de información al respecto de su paradero y de lo que sucedió. Con este ocultamiento se esconde la violación de derechos humanos, lo cual deriva en: minimizar los costos legales para quienes la cometen; evitar señalamientos y sanciones en los países en que ocurre, como pueden ser las recomendaciones internacionales; y se posibilita que las violaciones a derechos humanos sigan sucediendo (Ansolabehere, 2024).

2) Población desechable

Las desapariciones como estrategia de terror están intencionalmente dirigidas, no son contra población al azar, sino que se dirigen a poblaciones sobrantes: “los terroristas, los subversivos, los criminales, los integrantes de una minoría étnica. Socialmente se construyen marcos de significado que responsabilizan a las víctimas de su situación” (Ansolabehere, 2024, p. 5). Esto coincide con lo dicho por Yankelevich cuando señala que no ha sido posible dar cuenta de la pertenencia de las personas desaparecidas a grupos delictivos o su desocupación, por el contrario “sí ha sido posible identificar patrones en las víctimas (sexo, edad, ocupaciones, regiones)” (Yankelevich, 2017, p. XII).

Lo que esto nos dice es que hay discursos que presentan a las personas desaparecidas bajo ciertas etiquetas que las construyen sobrantes. Esto se teje, de alguna manera, con el papel que los medios de comunicación masiva tienen al presentar a las víctimas. También resuena con lo dicho por Esteva (2019) respecto a las poblaciones que hoy son desechadas

por el capitalismo. Dentro de este marco, no es casual que, por ejemplo, cuando se miran las fichas de búsqueda pegadas en la Glorieta de las y los desaparecidos, predominen los rostros morenos, dentro de un rango de edades, con ciertas características físicas, que se repitan los lugares de la desaparición, etc. (diario de campo, 2024). Esto habla de que las personas desaparecidas tienen un color de piel, una edad, una marca de género – la cual además tiene que ser leída dentro del contexto, por ejemplo, preguntar por qué son hombres los que mayormente son desaparecidos. Es decir, hay una intersección de categorías que hacen que esa población sea desechable y esto se cruza con la colonialidad que establece jerarquías ontológicas y de vidas (Povinelli, 2023).

Además, dentro de la lógica de la población desechable también se ubica la estigmatización tanto a las personas desaparecidas como a sus familias y a quienes les buscan. Esto se refleja en frases como “en algo andaban”, “¿con quién se juntaban?” y otras en el mismo sentido; lo que reproduce discursos y verdades (Calveiro, 2015) sobre varias cosas: las personas desaparecidas como personas pertenecientes al crimen organizado y la delincuencia; la idea y materialidad de vidas que pueden ser desechadas y que, de hecho, lo son; la culpabilidad de las familias.

3) Pérdida ambigua

En el contexto de la desaparición se habla de pérdida ambigua para referir a un duelo que no puede cerrarse, que queda imposibilitado, generando incertidumbre permanente. Ansolabehere (2024, p. 6) lee esta pérdida ambigua como una forma de control social que instala miedo, la falta de un correcto trabajo de las autoridades y la disuasión de las familias para ejercer su derecho a la verdad. Si bien estos elementos están presentes, hablar de pérdida ambigua tiene que ver, para este trabajo, con esa imposibilidad de hacer un duelo y que se relaciona con la desritualización de la muerte (Segato, 2018), además de todas las consecuencias que ello trae para quienes buscan, para la comunidad inmediata y para la sociedad en general.

4) Economía política de las desapariciones

Existe en los regímenes de violencia una economía criminal, se trata de “un mecanismo que echa mano de las desapariciones a través de diferentes formas de control: reclutamiento forzado, trabajo esclavo, explotación sexual, disputa por mercados legales e ilegales, extorsión” (Ansolabehere, 2024, p. 7). Así, se fortalece el hecho de que las desapariciones no son causales ni aleatorias en varios aspectos, uno de ellos referido a los lugares geográficos en que hay más desapariciones y que se corresponden con pasos y corredores de drogas, sembradíos y fabricación de estas, etc. (Gamiño, 2020).

Es decir, hay un uso no sólo político, como señala Calveiro (2021) de la violencia, sino también un uso económico que se enmarca en el capitalismo global y neoliberal (Lorusso, 2022a). En esa economía criminal se entrelazan, coexisten y nutren la legalidad e ilegalidad, asimismo se desdibujan las fronteras entre el poder político y el criminal (Ansolabehere, 2024; Calveiro, 2015; Gamiño, 2020; Segato, 2018; 2018; Vélez; 2016;) esto se ve, por ejemplo, en el financiamiento de campañas políticas con recursos criminales (Segato, 2018). Para esta investigación es importante señalar, además, que la economía política no se reduce sólo a la economía en sentido estricto, sino que esta establece unas miradas y concepciones sobre la vida que es objetualizada, vista desde su rentabilidad y desechada.

Por último, Calveiro (2021) propone comprender la desaparición de una forma más abarcadora dentro de las ciencias sociales, poniendo el foco en los rasgos distintivos de la desaparición, es así que la entiende como

la privación de la libertad de una persona, [los perpetradores] niegan su paradero para ejercer sobre ella cualquier tipo de violencia de manera irrestricta, lo que habitualmente termina en la muerte de aquélla y, cuando ocurre, esconden el cadáver y todas las pruebas del delito, con el objeto de garantizar la impunidad y diseminar terror (Calveiro, 2021, p. 19-20).

Esta es una definición que, para los intereses de esta investigación, sugiere elementos importantes, aunque no les presta atención o no ahonda en ellos. Por ejemplo, cuando se

habla del ejercicio de cualquier forma de violencia, se está hablando de la crueldad y el terror escritos en los cuerpos de las personas desaparecidas y en los territorios en los que son encontrados sus cuerpos (Segato, 2016a; 2018); cuando se habla de la muerte de la persona desaparecida, esta es una muerte desritualizada y que desacraliza la vida (Segato, 2018); cuando se señala el ocultamiento del cadáver se habla de la imposibilidad de ritualizar esa muerte, ese cuerpo y, con ello de la sustracción y anulación de la vida, sus memorias y vínculos. Y cuando se menciona la diseminación del terror, se habla de la desaparición como una pedagogía de la crueldad, que da mensajes sobre varias cosas y hace parte de la construcción de Un mundo donde la vida es una cosa.

Con lo dicho hasta el momento es posible ver que tanto Calveiro (2015, 2021) como Ansolabehere (2024) abordan la desaparición desde una mirada sociopolítica, lo cual permite considerar elementos que las definiciones jurídicas dejan fuera. Asimismo, presentan elementos importantes que, aunque las autoras miran desde la sociología y/o los derechos humanos, aportan elementos para construir una comprensión y mirada desde la pedagogía de la crueldad.

3.1.4. *El enfoque psicosocial en las desapariciones: violencias comunitarias y sociales*

El trabajo de campo realizado me llevó a la necesidad de integrar el enfoque psicosocial en las aproximaciones teóricas a la desaparición, pues poco a poco y durante las conversaciones sostenidas con mujeres buscadoras fueron emergiendo las distintas violencias que viven quienes buscan. El enfoque psicosocial ha prestado especial atención a esas violencias.

Este enfoque tiene la virtud de encontrar sus orígenes en el contexto latinoamericano de violencias, específicamente en los contextos de guerra como El Salvador y Colombia. Es a partir del contexto salvadoreño que Baró (1990) cuestionó la psicología y comenzó a hablar de este enfoque; por su parte es en el contexto del conflicto armado colombiano donde se ha echado mano de este enfoque para mirar las consecuencias de las violencias vividas en el país. En México ha sido traído, reformulado y trabajado por organizaciones de la sociedad civil como Aluna (2017) y Antillón (2022). En lo que sigue se presentan de forma muy sintética los aportes de este enfoque a la presente investigación.

Este enfoque pone atención a las consecuencias de las violencias “en tanto irrupción y quiebre, en la vida emocional, familiar y comunitaria de las personas víctimas y la sociedad. Hace referencia a las lesiones, rupturas o huellas visibles o invisibles, físicas y emocionales, generadas a nivel individual y colectivo” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 20). Estas consecuencias de la violencia se enmarcan en un contexto social y político más amplio, por lo que las violencias vividas y lo que estas han generado han de ser leídas como un hecho sociohistórico que se enmarca en estructuras sociales y de poder más amplias (Arévalo, 2010; Baró, 1990). Esto permite y camina hacia la despsicologización, despatologización y desindividualización de las consecuencias de las violencias en general y de la desaparición en particular, lo que cuestiona el tratamiento psicológico que las familias de las víctimas directas de desaparición reciben de parte de las autoridades e instituciones gubernamentales (diario de campo, 2024).

De ese modo, la desaparición es una violencia que viven: las personas víctimas directas que son desaparecidas; las familias de las personas desaparecidas; el círculo cercano, como amigas/os, tías, primas/os; la sociedad en general; por lo que “el daño ocasionado por la desaparición no sólo es individual sino social, ya que cuando una persona está desaparecida todo su entorno se desgarrar” (Vélez, 2016, p. 34). Desde esta mirada se vuelve importante lo que la desaparición genera en los amigos más cercanos de una persona que es desaparecida o en familiares como primas (diario de campo, 2024).

En la misma línea, el desgarramiento sucede a nivel comunitario y social también en los territorios en los que son encontradas fosas y restos, en tanto las formas de habitar esos territorios y los vínculos de las personas que los habitan son rotos (Martínez, 2023). Lo que permite decir que la desaparición tiene significados y mensajes que tienen, entre otras cosas, el

poder de anunciar que las personas víctimas, su rol social, ideas, humanidad y posición en la sociedad pueden ser anuladas a merced del poder absoluto del perpetrador. Como mensaje advierte a las comunidades y la sociedad en general, sobre el poder ilimitado del victimario, en cuanto a que son capaces de todo y de volver a hacer lo mismo a otros/as” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 54)

Lo anterior da cuenta de la desaparición como una violencia que, en tanto da mensajes y genera significados, es expresiva y enseña algo (Segato, 2018). De este modo, la desaparición se configura como una pedagogía de la crueldad que enseña que es posible matar y que quienes lo hacen tienen un poder absoluto sobre las vidas. Esto encuentra relaciones cercanas con la necropolítica que señala la desechabilidad de esas vidas (Márquez, 2022).

Ahora, en cuanto a lo referido a las consecuencias de la desaparición miradas desde el enfoque psicosocial, el Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (2014) da cuenta de ellas a partir de las experiencias y narraciones de familias que vivieron el conflicto armado. A continuación, se presenta una tabla sintética de lo documentado por el Centro (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 55-58):

Impactos psicosociales en lo individual	Impactos psicosociales en lo familiar	Impactos psicosociales en lo comunitario
Dolor y angustia a causa de la incertidumbre Duelo alterado Sentimientos de culpa Quiebre y alteración de los proyectos de vida Revictimización Violación a derechos humanos contra quienes buscan Deterioro económico Alteraciones en el estado de salud Sentimientos ante la indolencia	Fragmentación familiar Silenciamiento sobre las emociones Reasignación de roles y modificación de dinámicas Duelo alterado Transmisión generacional del daño Alteración en los proyectos de vida Persecución y violaciones de derechos humanos Revictimización Sentimientos ante la indolencia Deterioro económico	Estigmatización por parte de sociedad y Estado Imposibilidad de ritos para el duelo y elaboración de la pérdida Fragmentación del tejido social Ruptura de cotidianidad en el entorno más cercano Aislamiento de la red social Revictimización Desplazamiento y exilio Indiferencia social Identidad desvirtuada por el manejo de los medios de comunicación Silencios La desaparición como un mensaje que modifica las vidas

Con lo contenido en el cuadro expuesto es posible ver que la desaparición es mucho más que una violación a los derechos humanos, más que un delito cometido por el Estado o

por particulares, más que la privación de libertad, más que el ocultamiento de información. Es decir, la desaparición se configura como una realidad vivida y atravesada por múltiples violencias, afectos, cuerpos, mensajes, discursos. Este enfoque psicosocial tiene la virtud, a mi parecer, de dar cuenta de la desaparición desde las distintas formas en que las familias lo viven, sin embargo, esas vivencias no se limitan ni reducen a lo señalado desde este enfoque.

3.1.5. La desaparición como borramiento y ruptura de los vínculos y memorias

Las narrativas mencionadas hasta el momento ayudan a analizar e intentar comprender las formas y contextos de las desapariciones, no obstante, y como señala Verástegui (2023), las maneras de vivir y construir sentido al sinsentido de la desaparición es algo que atraviesan las familias de formas íntimas y cotidianas. El autor y buscador de su hermano y sobrino, señala que estas formas rebasan y escapan a los abordajes jurídicos o a las consignas políticas de denuncia, sin que estas dejen de estar presentes.

En línea con lo dicho, Ovalle (2019) habla de la desaparición como una manera de suspender a las personas desaparecidas del mundo. Se trata de la ruptura de las relaciones espacio-temporales de la persona sustraída, es decir, se la suspende de su mundo, de sus vínculos más inmediatos, de sus memorias compartidas con otras y otros, de sus proyectos, de sus sueños. De aquí la noción de *tiempo suspendido* en el que la vida de la persona es interrumpida, poniendo en ella una pausa incierta y a veces sin fin. Suspendidas de su vida, las personas se convierten ahora en personas desaparecidas, es decir, lo que se tiene por cierto es que al rostro e historia de esas personas les acompañará la palabra: desaparecida (Verástegui, 2018); lo que da cuenta de una de las suspensiones más crueles: que la persona no está viva y no está muerta (Ovalle, 2019), está desaparecida. Esto último habla, de la cosificación de la vida que por ello es desaparecida y también de su desacralización (Segato, 2018).

A la sustracción y suspensión física de la vida de las personas desaparecidas, le sigue el posible riesgo de que su historia también desaparezca. Así, si desde la narrativa jurídica y la mirada sociopolítica la desaparición se “logra” sustrayendo a la persona, ocultando su paradero y, con ello, evitando el castigo y generando impunidad. Desde la narrativa planteada por Verástegui (2018, 2023), la desaparición se consuma cuando las memorias y vidas de las

personas son borradas, cuando sus historias dejan de contarse y sus rostros dejan de mostrarse.

Por otro lado, y al mismo tiempo, la desaparición también toca las vidas de las personas que tienen algún vínculo con la persona desaparecida: madres, hijas, esposas, hermanas, hijos, padres. Sus vidas se convierten en vidas asociadas a la desaparición (Verástegui, 2023, p. 465) y a la búsqueda; así lo señala una mujer cuando dice que la vida de su mamá y la de ella se volcaron en la búsqueda de su hermano y en contar su historia (diario de campo, 2024). De forma añadida, la desaparición trae consigo rupturas que se viven en la cotidianidad, representan rupturas en los vínculos físicos y emocionales compartidos con las personas que ahora están desaparecidas. Por ejemplo, hay rupturas en lo que se acostumbraba a comer, cocinar o hacer, porque se hacía con esa persona. También hay rupturas en el sueño porque se piensa y se sueña con la persona desaparecida, de aquí que la imposibilidad de dormir no responda, o no sólo, a consecuencias físicas o cognitivas del trauma, sino a la ruptura de los vínculos y de la vida compartida con esa persona (diario de campo, 2024; registro etnográfico, 23 de agosto 2024).

Siguiendo lo dicho, la desaparición también significa el borramiento de las memorias e historia de las personas que son suspendidas de sus vidas y del mundo. Asimismo, expresa la ruptura de vínculos físicos, afectivos y emocionales, esto “podemos escucharlo en el lenguaje cotidiano: “Me desaparecieron una parte del corazón”, ha manifestado más de una madre a la busca de su hijo” (Verástegui, 2018, p. 9). Con esto se explicita que la desaparición es mucho más compleja que la sustracción física de las personas, y que las formas de vivirla son mucho más íntimas y dolorosas de lo que pueden expresar los abordajes jurídicos (Robledo, 2016).

Síntesis

Lo mencionado hasta el momento es de gran importancia porque, como señala Vélez (2016), hace parte de esfuerzos por dar sentido y comprender una realidad tan compleja y dolorosa como lo es la desaparición. Las narrativas mencionadas aquí se acercan desde distintas disciplinas y enfoques, haciendo énfasis en diversos elementos y características de la desaparición. Se trata de narrativas que de algún modo han intentado dar respuesta a

preguntas como: ¿qué posibilita que las desapariciones ocurran?, ¿cómo comprender la desaparición? Las respuestas dadas por las narrativas aquí planteadas pasan por el uso político-ideológico de la desaparición, el contexto socio-político en el que la desaparición es posible y usada, los discursos que se establecen – sobre las personas desaparecidas y sus familias – para posibilitar la desaparición e invisibilizarla, los significados y mensajes de la desaparición.

He intentado leer estas narrativas desde la pedagogía de la crueldad, sobre todo lo dicho respecto a la mirada socio-política y el enfoque psicosocial; estoy consciente de que el interés de las y los autores que han desarrollado estos enfoques no tiene que ver con pedagogías, sin embargo, ofrecen aportes importantes para hacer una lectura y tejer una narrativa sobre la desaparición desde las pedagogías. Además, como señalé en el planteamiento del problema de este estudio (capítulo 1), la pregunta acerca de lo que posibilita que las desapariciones sigan ocurriendo interpela a distintas disciplinas y miradas, en este caso, a las pedagogías. Por otro lado, la propuesta vivencial y teórica de Verástegui (2018, 2023) para hablar de la desaparición como ruptura de vínculos y memorias ayuda a comprender que la desaparición es mucho más que definiciones legales, sociológicas o psicológicas, aunque estas siguen siendo relevantes.

Con base en lo señalado, si bien aquí he planteado algunas ideas de la pedagogía de la crueldad, en el siguiente apartado desarrollaré esta de manera amplia. Quizá, esta narrativa desde las pedagogías ayude o brinde algunos elementos que las otras narrativas no ven o a los que no prestan atención, no porque tengan que hacerlo, sino porque su foco de interés es otro. Es decir, la narrativa desde las pedagogías puede dialogar, complementar y/o aportar a las narrativas ya existentes acerca de la desaparición.

3.2. Pedagogías de la crueldad: enseñar la desacralización de la vida y la no-vinculación

Como señalé antes, en este estudio propongo un mirada y narrativa de la desaparición desde las pedagogías de la crueldad, a partir de retomar la propuesta antropológica de Segato

(2016a, 2018). De acuerdo con la autora, se trata de una pedagogía que ayuda a comprender las actuales violencias y no sólo las cometidas contra mujeres; esto es así porque se trata de violencias patriarcales y capitalistas que no son sólo asunto de mujeres, sino que son violencias que expresan lo que ella llama la minorización de vidas y cuerpos, así como de temas que no conciernen al interés del Estado y de lo público, que es un interés masculino, patriarcal, blanco, heterosexual y capitalista (Segato, 2016a).

Para comprender el trabajo de Segato (2016a; 2018) es importante considerar, a mi parecer, tres elementos centrales de su planteamiento: 1) que las actuales y crueles violencias son sistémicas y estructurales, responden al capitalismo y al patriarcado como sistemas que organizan el mundo, la vida y las relaciones; 2) que la pedagogía de la crueldad, desprendida del capitalismo y el patriarcado, desacraliza la vida, y 3) que las violencias son expresivas, enseñan y dan mensajes a las y los vivos. Por otro lado, y para poder colocar la desaparición como una pedagogía de la crueldad es importante, primero, plantear la forma en que comprendo lo pedagógico y las pedagogías.

En lo que sigue presento en primer lugar unas anotaciones breves pero puntuales acerca de cómo comprendo las pedagogías y lo pedagógico, para con base en ello establecer su relación con las violencias y exponer estas últimas como parte de una pedagogía de la crueldad. En un segundo momento hablo acerca de la relación entre las pedagogías y los proyectos y formas de hacer/habitar mundos, lo que permite ubicar la pedagogía de la crueldad en el marco de Un mundo en crisis, se trata de un mundo: capitalista, patriarcal y moderno-colonial. Después abordo la dueñidad y el mandato de masculinidad como elementos centrales de la pedagogía de la crueldad. En cuarto lugar, hablo de la desacralización de la vida y la desritualización de la muerte que se enseñan en la violencia como pedagogía. Por último, abordo la expresividad de las violencias y sus mensajes y enseñanzas a las y los vivos.

3.2.1. Apuntes iniciales sobre lo pedagógico y las pedagogías en su relación con las violencias

La pedagogía y lo pedagógico suelen relacionarse, como señala Díaz (2019), de forma casi inmediata y predominante con aspectos técnicos y/o instrumentales de la enseñanza, ya sea

en espacios formales o no; en una línea similar está la centralidad, casi exclusiva, que se ha dado a los espacios escolares como los únicos en los que tiene lugar lo pedagógico (Michi et al., 2012). En consecuencia, se ha prestado poca atención al papel socializante que tienen las pedagogías, así como a su centralidad en la construcción de identidades y subjetividades (Díaz, 2019). Por otro lado, Walsh (2013, 2014) plantea que las pedagogías, en plural, y lo pedagógico integran diversos haceres e intervenciones que construyen y dan forma al mundo a través de prácticas concretas y situadas; los planteamientos de la autora encuentran una de sus bases principales en los trabajos de Freire (2005, 2011), para quien las pedagogías se conforman como parte de proyecto(s) de mundo(s).

Con base en lo dicho es posible enunciar que existen diversas prácticas que están interviniendo y haciendo parte de la formación de subjetividades, de formas de relacionamiento, de proyectos de mundo o mundos, así como de la construcción de unos conocimientos y saberes y no otros. Por lo tanto, las pedagogías y lo pedagógico participan en

la configuración de creencias que van tejiendo los hilos de la cotidianidad y con ellos la configuración progresiva de las formas de conciencia. Por esta razón, indagar la pedagogía no es interrogar “contenidos temáticos, ni metodológicos” sino describir y explicar las lógicas de sus modalidades de intervención en el conocimiento, y en la producción de órdenes, y formas de relación e identidad específicas (Díaz, 2019, p. 21).

Lo anterior no quiere decir que todo sea pedagógico o que las pedagogías estén en cualquier o en toda acción y práctica cotidiana que nos enseña algo. Al respecto es importante no perder de vista la intencionalidad y propósitos formativos, de mundo(s) y de relaciones que caracterizan lo pedagógico (Sánchez, 2023), sea que estos se expliciten o no.

A partir de lo expuesto es que se hace posible hablar de las violencias como una pedagogía (Alpízar, 2020; Segato, 2018), es decir, como una intervención en el mundo que, aunque no lo diga, tiene la intencionalidad de generar procesos de conocimiento de la realidad y formas de relacionamiento; esto en el marco de las narrativas de la desaparición antes abordadas. Siguiendo eso, las violencias que se establecen como pedagogía no son aisladas,

episódicas o coyunturales, sino que se trata de violencias que son sistémicas, estructurales y selectivas (Zibechi, 2020). Estas violencias no son nuevas en América Latina, tal como señala Zibechi (2015) al hablar de la diferencia entre criollos que eran enjuiciados y fusilados, y los indígenas que fueron masacrados, desmembrados y sus cuerpos fragmentados exhibidos en diferentes puntos como advertencia a las poblaciones. Quizá lo nuevo en las violencias actuales son los niveles y alcances de su espectacularización (Segato, 2016a; 2018) y la necesidad de ello. Se trata, en ese sentido, de violencias que, sin dejar de ser instrumentales, son expresivas (Segato, 2016a).

De lo anterior se desprenden dos elementos importantes que permiten colocar las violencias como una pedagogía: 1) su carácter sistémico y estructural y 2) su expresividad. Aunque en los subapartados siguientes abordaré esto ampliamente, conviene explicarlo de forma breve e introductoria.

La dimensión sistémica de las violencias nos habla del orden social (Díaz, 2019) o del proyecto de mundo (Freire, 2005) que se construyen a través de su ejercicio. En otras palabras, el hecho de que las violencias sean patriarcales significa que están reproduciendo y construyendo un ordenamiento del mundo, de las vidas y de las relaciones basadas en jerarquías y poderes establecidas por el patriarcado, o sea están construyendo un mundo patriarcal; lo mismo en su dimensión capitalista y racial.

En cuanto a la expresividad de las violencias, esta se cruza con la espectacularidad y este cruce es de gran relevancia en términos pedagógicos. Decir que las violencias son expresivas significa que, si bien hay un uso instrumental de estas: para acumular capital (Segato, 2018), para establecer políticas de miedo (Calveiro, 2015), para liberar territorios (Zibechi, 2020) o para jerarquizar a las poblaciones (Ansolabehere, 2024); es importante no perder de vista que esas violencias, al ser exhibidas, también están: 1) formando subjetividades, las de quienes violentan, pero también las de quienes viven de forma directa las violencias y las de quienes las miramos, aparentemente, desde la distancia; 2) construyen formas de relacionamiento y vinculación desde lugares como el miedo, la desconfianza o la estigmatización (Segato, 2016a, 2018); 3) normalizan las violencias y el distanciamiento social; y 4) construyen un mundo en el que manda el poder de muerte y de violentar a otras y otros (Segato, 2016a).

Además de lo ya dicho, la expresividad de las violencias conduce a plantear preguntas como las siguientes: ¿qué dicen?, ¿a quiénes lo dicen?, ¿quién lo dice?, ¿cómo lo dicen?, ¿desde dónde? Segato ha dado respuestas a estas preguntas a partir de sus amplios trabajos de campo y teóricos para comprender las violaciones en Brasilia (2003) y los feminicidios en Ciudad Juárez (2016a). Si bien la autora hace sus análisis a partir de estas violencias cometidas directamente contra mujeres, sus planteamientos nos permiten, como ella misma señala, comprender otras e interconectadas violencias y, en este caso, pueden ayudar a comprender las desapariciones. Ante la cruda y fuerte pregunta ¿qué cosecha un país que siembre cuerpos?, la pedagogía de la crueldad puede ayudarnos a comprender un poco lo que se cosecha con las desapariciones.

3.2.2. *Habitar/hacer Un mundo que siembra desapariciones*

Freire (2005) planteó de manera importante que el mundo no está dado y hecho de forma ya acabada, que las personas no estamos formadas de una vez y para siempre, que el mundo y nosotras podemos ser, estamos siendo; de aquí su propuesta e insistencia en leer el mundo y leer la realidad. Esto permite decir que las desapariciones son posibilitadas y hacen parte de una forma concreta de hacer/habitar Un mundo, ¿cómo es ese mundo? De acuerdo con diversas autoras y autores, se trata de un mundo que actualmente está en crisis, misma que ha sido caracterizada como sistémica, civilizatoria, epistémica (Lander, 2011; Sánchez, 2021). Escobar (2020) señala que, más allá de cómo se caracterice o adjective dicha crisis – no porque sea algo menor – de lo que se trata es de la crisis de una forma muy concreta de hacer mundo, Esteva (2019) también lo plantea al decir que el mundo que está terminando es uno entre otros posibles que ya se están viviendo; ambos autores coinciden en que se trata del mundo capitalista, colonial, moderno/racional y patriarcal que genera diversas violencias.

Este mundo Uno es enseñado y construido a través de distintos dispositivos, medios y prácticas, dentro de las cuales las pedagogías tienen un lugar importante, pues no hay que olvidar que “el discurso pedagógico tiene una especie de singularidad histórica como medio de regulación de la distribución de las visiones del mundo” (Díaz, 2019, p. 18); es decir, las pedagogías se desprenden de y enseñan formas de comprender y vivir el mundo que se concretan en prácticas y formas de vinculaciones (Bello, 2024; Sinigui y Estrada, 2019). Esto no puede negarse en las pedagogías que tienen lugar en espacios escolares, en donde no sólo

se reproducen las diferencias de capitales culturales (Bourdieu, 1987), sino también discursos, relaciones y subjetividades en función de las estructuras sistémicas. Sin embargo, las pedagogías no se reducen a espacios físicos delimitados, ejemplo de ello es lo propuesto por Segato (2018) para mirar las violencias como una pedagogía que construye y enseña formas de vinculación, maneras de habitar los territorios y miradas sobre la vida. Es esta pedagogía la que hace parte de la construcción de Un mundo en el que las desapariciones son posibles.

3.2.3. Dueñidad, masculinidad y crueldad: el orden patriarcal y capitalista en las violencias

Existen trabajos en los que se ha señalado la fuerte relación entre capitalismo, violencia y muerte (Lander, 2011; Zibechi, 2020); esta relación se hace visible en la realidad de la desaparición de personas, de forma particular en el componente económico de las desapariciones (Calveiro, 2021; González Villarreal, 2022; Robledo, 2016). Desde los feminismos se ha señalado también el componente patriarcal en las violencias (Federici, 2010; Segato, 2016a, 2018); estos análisis señalan las maneras en que las violencias recaen y marcan los cuerpos de las mujeres y los cuerpos feminizados y minorizados. Por lo tanto, hay un entramado complejo entre capitalismo, patriarcado y violencias.

Otro elemento es que las violencias están territorializadas, es decir, aunque son generalizadas en contra de toda la población (Zibechi, 2020), están localizadas y se asientan en territorios geográficos con características concretas y específicas. Para Segato (2016a) se trata de territorios que tienen dueños, la autora habla no sólo de dueños de hoteles, costas o empresas para la acumulación de riqueza, lo que de por sí es violentísimo; su planteamiento es más complejo y sugerente, señala que hoy hay dueños de territorios completos: colonias, barrios, municipios, estados, etc., que le pertenecen a alguien y donde ese alguien dicta y enseña las formas de habitar esos territorios. Un aspecto importante que posibilita la dueñidad en estos territorios es que en ellos “la desigualdad se vuelve tan acentuada que permite el control territorial absoluto a nivel subestatal por parte de algunos grupos y sus redes de sustento y alianza.” (Segato, 2016a, p. 48); esto quiere decir que ahí el Estado no pavimenta, no alumbra, pero sobre todo no protege la vida; aunque quizá habría que preguntar ¿dónde sí la protege?, o ¿qué vidas sí protege?

A través de prácticas y acciones concretas los dueños de esos territorios enseñan y dicen que lo son. Segato (2016a) habla de los feminicidios como acto que nos dice que los lugares en que las mujeres están siendo asesinadas tienen dueños y que sus dueños matan mujeres para exhibir su dueñidad. En este sentido, no sólo son dueños de los territorios, sino también de las vidas y cuerpos que habitan esos territorios, de negocios ilícitos que toman esas vidas y esos cuerpos para generar acumulación (guerra, armas, tráfico de drogas, personas y órganos, etc.) o simplemente para expresar y declarar su dueñidad; al ser dueños de todo ello, ponen las reglas y normas sobre esos territorios, vidas y cuerpos.

A partir de la idea de dueñidad es posible decir que lo que Martínez (2023) nombra territorios marcados por la desaparición, es decir, territorios donde han sido encontradas fosas o cuerpos, son territorios que tienen dueños. Estos dueños desaparecen personas y dejan sus cuerpos en parques, ranchos, barrancas, basureros, carreteras, etc. En estos territorios marcados por la desaparición se muestra la

ostentación de la violencia desnuda y del sistema de complicidades que han transformado a los cuerpos y territorios, cuerpos-territorios que no solo se exponen a la explotación indiscriminada, sino también a la destrucción radical movilizadora por sistemas económicos, políticos y sociales, dinamizados por el despojo y la expropiación. [...] como una manera de pulverizar la existencia y cancelar la humanidad de la experiencia en el mundo (Martínez, 2023, p. 5-6)

En otras palabras, la dueñidad, en el caso de las desapariciones, transforma los territorios en donde son enterrados o dejados los cuerpos. Un ejemplo de ello es lo narrado por Delacroix (2020) acerca de que los lugares en donde se encontraron fosas no son transitables porque ahí habita “el mal aire”, esto además habla de los significados que las personas dan a esos lugares; otro ejemplo es la transformación de un parque en un lugar de entierro de cuerpos (diario de campo, 2024).

Un segundo elemento importante en la pedagogía de la crueldad que se relaciona con la dueñidad, es el mandato de masculinidad. Este mandato no hace referencia a la esencialización de los hombres ni de la masculinidad, sino a la construcción hegemónica y sociohistórica de lo que significa ser hombre y lo que es o debe ser la masculinidad. Para la

autora este mandato le “exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal” (p. 40). De aquí la necesidad de mostrarse siempre más, más cabrón, más violento, más dueño, más viril, más hombre (de la Cerda, 2024). En este sentido, esas violencias que son capitalistas y que nos hablan de dueños, también son patriarcales, pues esos dueños que Segato (2016a, 2018) agrupa bajo la categoría estructuras paraestatales y que ejercen las violencias son las policías, los ejércitos, el crimen, etc., son, como afirma Zibechi (2024), “machos en armas” ejerciendo una violencia que “obedece al mandato de la corporación masculina, por lo tanto, no puede comprenderse como un acto de carácter individual, sino como un hecho social, resultante de una determinada manera de estructurar la vida colectiva: el patriarcado” (Molina, 2023, p. 12-13). Esto permite sacar de la monstruosidad o de la locura a quienes ejercen las violencias, así lo señala la famosa consigna feminista que dice que los violadores son hijos sanos del patriarcado.

Además de la constante demostración, el mandato de masculinidad, para constituirse como tal, implica la desvinculación, la insensibilidad, la baja empatía, la desensibilización, el desarraigo, el distanciamiento y la poca o nula vincularidad (Segato, 2018). Esto se encuentra con el capitalismo que es mucho más que un sistema económico, y que antes de ser un sistema económico es un sistema “entramado de relaciones sociales que van mucho más allá de la economía, ya que abarcan todos los aspectos de la sociedad” (Zibechi, 2020, p. 13) y que se rigen por la lógica de la utilidad y el individualismo. Todo esto se convierte en maneras de vincularse o, más bien, de no vincularse con las y los otros, con el mundo y con la vida, lo que se traduce en formas de hacer/habitar Un mundo que es patriarcal y capitalista. Estas formas de vinculación y no-vinculación posibilitan la comisión de actos crueles que exigen “la necesidad de endurecerse para no sufrir ante la negación de la fraternidad, del respeto a la vida” (Cussiánovich, 2015, p. 65). En este sentido, decir que las violencias las cometen machos en armas refiere no sólo a que son hombres quienes portan las armas, sino porque se exige de ellos la desvinculación y anulación de la sensibilidad.

Lo dicho ayuda a dibujar quienes son los dueños, no sus rostros y nombres, sino el tipo de sujetos que son formados y necesarios para cometer actos crueles. Con esto no hay

que olvidar que en la realidad de la desaparición no es cosa menor visibilizar y conocer a los rostros de los responsables de las violencias, ya que puede posibilitar encontrar a las personas desaparecidas. En algunos casos las familias tienen ya identificados estos rostros, pues son ellas quienes hacen las investigaciones y dan con los responsables directos (Ansolabehere, 2024; diario de campo, 2024).

Un tercer elemento de la pedagogía de la crueldad, relacionado con lo dicho hasta ahora, es la espectacularización de las violencias. La forma más común y ampliada es a través de los medios de comunicación masivos que muestran los cuerpos violentados y una narrativa revictimizante (Segato, 2018). Esta constante y sistemática exposición a la crueldad produce su normalización y “promueve en la gente los bajos umbrales de empatía” (Segato, 2018, p. 11) necesarios para que la crueldad siga ocurriendo y siga consumiendo territorios, vidas y cuerpos. A partir de esto, el hecho de que los cuerpos desaparecidos sean dejados en lugares como un parque natural “protegido” (diario de campo, 2024) puede leerse como una forma de espectacularizar la crueldad y de normalizarla.

Siguiendo la idea de la espectacularización, aunque Segato (2018) habla del mandato de masculinidad relacionándolo con la formación y socialización de quienes ejercen las violencias, su planteamiento resulta potente para abordar las formas de vinculación que se construyen en los territorios marcados por la crueldad. Al respecto, Cussiánovich (2015) afirma que

en las escuelas de preparación de la tropa para ir a los combates, lo primero que hacen, es disecar tus sentimientos. No puedes sentir nada porque si sientes, no actúas a tiempo. Entonces, eso se instala también en la comunidad. No puedo sentir porque va a haber muerte en cualquier momento (p. 66).

En otras palabras, la insensibilidad de quienes ejercen la crueldad es instalada en los territorios en donde se está viviendo esa crueldad. Martínez (2023) explora esto en el terreno concreto de las desapariciones, al preguntarse por el tipo de relaciones que se generan y las formas en que se habitan los territorios marcados por la desaparición. El autor menciona que en esos territorios se anula toda posibilidad de construir vínculos y sensibilidades ante las desapariciones, porque lo que se instala es el miedo, la explotación y la anulación de

humanidad. Esto se refleja al estar buscando en un parque natural “protegido” en donde quienes transitan ese parque o pasan frente a los cordones que están asegurando el perímetro de la búsqueda, miran con curiosidad o morbo a quienes estamos escarbando y cribando la tierra (diario de campo, 2024); una reacción quizá “normal”, pero construida y generada por la pedagogía de la crueldad que imposibilita vincularnos, acercarnos y empatizar.

Por lo tanto, además de la transformación de los territorios, la dueñidad es, como dije, también de las vidas y de los cuerpos que habitan esos territorios; en el caso de esta investigación, de las vidas y cuerpos de las personas desaparecidas, de las familias que buscan y de quienes habitan los territorios marcados por la desaparición.

3.2.4. *Desacralización de la vida: la concepción cosificante de las violencias*

Para Segato (2016a, 2018) el capitalismo está actualmente en una fase que ella caracteriza como apocalíptica, en esta se evidencia más que nunca que “si bien el capitalismo tiene hoy más apetito que nunca, no tiene estómago suficiente para digerir a cuantos pretende controlar. Millones de personas – muy claramente los pueblos indios- se han vuelto desechables. Y están siendo desechados” (Esteve, 2019, p. 141). Esto quiere decir que el capitalismo se ha constituido como un sistema de muerte que clasifica y jerarquiza vidas, por lo que no se trata de muertes casuales, sino de las muertes de vidas y cuerpos considerados desechables por el capitalismo patriarcal: mujeres, infancias, ancianas/os, negras/os, indígenas, diversidades sexogenéricas. Es por esto por lo que Segato (2016a) sugiere que la finalidad del capitalismo no es la acumulación en sí misma, sino que para que esta suceda se requiere de la producción de la diferencia que se realiza mediante la clasificación y jerarquización, de modo que hay vidas y existencias que pueden morir de maneras crueles y que pueden no ser consideradas como pérdidas (Povinelli, 2023), así también hay humanos superiores y humanos inferiores (de la Cadena, 2020).

Estas jerarquías y clasificaciones de las vidas y las existencias coinciden con lo dicho por Ansolabehere (2024) acerca de la población desechable en la realidad de la desaparición de personas. Es decir, la población desechable es la que se encuentra en la categoría de humanos inferiores, cuyas vidas y existencias pueden ser destruidas y cuando es así, sus muertes y/o desapariciones no son consideradas como pérdidas.

Algo que está en la base de lo señalado y que puede pasar desapercibido – porque constituye, a mi parecer, uno de los hilos finos de la propuesta de Segato – es el proceso o procesos – sociales, culturales y formativos, es decir pedagógicos – que llevan a mirar la vida como desechable. Estos procesos tienen que ver, entre otras cosas, con la instalación de una concepción capitalista sobre el mundo, en esta concepción todo se vuelve cosa, incluida la vida, es “la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente” (Segato, 2018, p. 13). La vida transformada en cosa puede desecharse. Esta desechabilidad se corresponde con el proyecto civilizatorio occidental que “sostenido sobre la violencia y la muerte, en nombre de la razón desacraliza el mundo y la vida, rompe con los lazos sagrados que en ellos habitaban, a fin de viabilizar el ejercicio del poder y la dominación” (Guerrero, 2011, p. 28)

Esto quiere decir que la captura y cosificación de la vida tiene relación con y se desprende de la racionalidad moderna que instaló divisiones y fragmentaciones sobre el mundo: sujeto/objeto, subjetivo/objetivo, razón/cuerpo, etc., desechando, borrando y produciendo como no existentes (Santos, 2009) sujetos, formas de vida y experiencias. Entre lo negado y borrado se encuentra lo sagrado, que refiere a experiencias vinculantes con lo que está más allá del mundo material y que sostiene la vida, así como con las y los otros (Segato, 2016b). Para el mundo capitalista y patriarcal

la compasión, la empatía, los vínculos, el arraigo local y comunitario, y todas las devociones a formas de lo sagrado capaces de sustentar entramados colectivos sólidos operan *en disfuncionalidad con el proyecto histórico del capital*, que desarraiga, globaliza los mercados, rasga y deshilacha los tejidos comunitarios (Segato, 2016a, p. 99)

Por lo tanto, la anulación de lo sagrado es la anulación y borramiento de formas de hacer/habitar mundos desde distintos tipos de vinculaciones que sostienen y dan continuidad a la vida (Ortiz, 2019). En este sentido, la captura y cosificación de la vida es posible porque esta ha dejado de ser considerada como sagrada. Desde una mirada no-moderna – que no atrasada o “tradicional” – la sacralidad protege la vida y la vincula (Guerrero, 2011). Esta

desacralización hace parte de lo que posibilita la pedagogía de la crueldad en la que el asesinato de las personas

no resulta de una muerte humana sino de la substracción de la humanidad de lo aniquilado. Matar como robo de la sacralidad de la vida, matar sin consecuencia porque la vida de aquel ser era meramente cosa y sus restos chatarra. Matar sin que sea muerte, muerte humana. Son muertes sin ritual (Segato, 2018, p. 81-82)

Una muerte humana es, como han señalado las feministas en consignas y protestas, morir de viejas y no por la violencia, de forma contraria una muerte que no es humana es una muerte violenta, cruel y cosificadora. Hablar de huesos triturados, calcinados o desintegrados en ácido es expresión de esta muerte no humana (diario de campo, 2024; registro etnográfico 21 de agosto 2024). En cuanto a la desritualización de la muerte, esta se expresa en la imposibilidad de vivir el duelo (Lorusso, 2022a), que es la imposibilidad de despedir y honrar la muerte de las personas desaparecidas, ya que su vida queda mirada y tratada como cosa que puede aventarse a un lado de la carretera o a un parque (diario de campo, 2024; registro etnográfico, 26 de julio 2024).

3.2.5. *Violencias expresivas: su dimensión pedagógica*

Segato (2016a) propone comprender las violencias como expresivas en dos ejes, uno vertical sobre las víctimas y otro horizontal que comunica al grupo de pares dentro de un territorio, ya sean enemigos, contrincantes, etc., por lo que los grupos violentos funcionan como corporaciones masculinas. Además de estos dos ejes, a los que la autora da un énfasis importante, en su trabajo es posible encontrar otros ejes o maneras de la expresividad y mensajes de las violencias.

Uno de esos ejes y mensajes está dado por los medios de comunicación que espectacularizan las violencias, estigmatizan a las víctimas, las revictimizan, las presentan de formas indignas. Esta espectacularización nos acostumbra a la violencia, tiene el propósito de llevarnos a soportar la convivencia cotidiana con actos de crueldad (Segato, 2018), impide con-dolernos. Adicionalmente, esa espectacularización también contribuye a crear e instalar discursos y verdades sobre las personas violentadas (Calveiro, 2021), es decir, nos da

mensajes acerca de quiénes son las personas desaparecidas; la manera en que son presentadas y representadas busca, no sólo la deslegitimación y desmovilización, sino algo mucho más profundo y cruel, que es la cancelación de posibles vínculos, empatías y afectaciones con esas personas.

Otro de los mensajes de la pedagogía de la crueldad se ubica en el eje vertical de comunicación, pero no es contra las víctimas directas de las violencias, sino contra el resto de las personas que miramos y convivimos con las violencias. El mensaje es que esas violencias – los feminicidios, las desapariciones, los desplazamientos, los despojos – son contra y ante nosotras y nosotros los vivos, pues, siguiendo a Segato (2016a), nos enseñan y nos dicen que existe “una intensa capacidad de muerte, pericia para la crueldad y dominio soberano sobre un territorio” (p. 53), que hay cuerpos “destinados a la muerte para que en su cuerpo el poder soberano grabe su marca” (p. 39). Esas marcas son la exhibición del poder de muerte, del poder sobre el territorio y sobre la vida de las y los desaparecidos, que podemos ser nosotras, a quienes se nos dirigen los mensajes que nos dicen que nuestras vidas son cosas y que sólo algunos, no nosotras, son merecedores de una muerte ritualizada. A propósito de esto, la interseccionalidad es importante para dar cuenta de que la desaparición no es lo mismo si le sucede a una persona que dispone de recursos económicos y/u otros para activar una búsqueda inmediata, que si la vive una familia empobrecida y precarizada; esto además tiene sus matices porque como han señalado las familias, nadie está preparado y cuando te pasa no sabes qué hacer o a dónde ir (diario de campo, 2024). Esas diferencias no pueden ocultarse o negarse, pero más allá de ellas, los mensajes que nos dan las desapariciones son claros: la vida es una cosa que puede ser desechada, los territorios en que vivimos – colonias, barrios, el país – tiene dueños, el mundo que habitamos es Uno desacralizado y estructurado por la lógica de la ganancia y de las cosas.

En consecuencia, se hace importante asumir lo que las violencias nos están diciendo y lo que están enseñando en los territorios marcados por ellas, se trata de intentar escuchar y sentir lo que esas crueles violencias nos dicen antes que intentar distanciarnos de ellas.

Finalmente, hablar de enseñanzas y mensajes en la pedagogía de la crueldad también tiene que ver con lo ya señalado en los apartados anteriores acerca de la dueñidad, el mandato de masculinidad y la desacralización. Por lo tanto, es una pedagogía que nos enseña a no

vincularnos y a habitar los territorios de modos muy concretos. Por ejemplo enseña que un parque ya no es un lugar de juego y encuentro, sino un lugar para enterrar cuerpos (registro etnográfico, 26 de julio 2024), lo que lleva a habitar ese parque desde el miedo o incluso a ya no habitarlo.

Síntesis

Con todo lo dicho es importante precisar que cuando se habla de pedagogía de la crueldad se habla de un tipo de violencia que es espectacularizada, que muestra la dueñidad de territorios y vidas, que obedece al mandato de masculinidad, que desacraliza la vida y que racionaliza el mundo. Esta pedagogía nos enseña, además, una forma muy concreta de hacer/habitar Un mundo insensible, distanciado, individualizado, fragmentado y no vincular, o donde las formas de vinculación son casi nulas y están al servicio del consumismo, individualización y racionalidad (Cussiánovich, 2015). Nos enseña que ese mundo que hoy habitamos es un mundo donde la vida es desechable.

3.3. Espiritualidades y ontologías relacionales

En los antecedentes de este estudio presenté una síntesis de los trabajos revidados sobre espiritualidades, específicamente aquellos que la nombran o abordan en contextos de violencias. Esa comprensión fue fundamental para mi entrada e inicio del trabajo de campo, sin embargo, al momento de comenzar la sistematización y análisis, así como con las lecturas y diálogos con mi comité, identifiqué la necesidad de ampliar mi mirada, análisis y comprensión sobre las espiritualidades. En ello, me fue resultando insuficiente hablar sólo de espiritualidades para dar cuenta de las narraciones y experiencias compartidas con quienes buscan a sus seres queridos; por lo tanto, además de hablar de espiritualidades, incorporé las ontologías relacionales que, como intentaré plasmar en lo que sigue, dialogan con unas maneras específicas de comprender y abordar las espiritualidades. Me parece importante explicitar esto como parte de continuos procesos reflexivos y de autocrítica para realizar el cierre de la investigación intentando poner al centro lo narrado y experimentado en el campo.

En lo que sigue presento tres subapartados. En primer lugar, coloco algunas de las dificultades y problemas del uso de la categoría espiritualidad, refiriendo sus usos coloniales y políticos, así como a su definición como opuesta a la materialidad. En un segundo momento construyo una forma de comprender las espiritualidades prestando atención a las prácticas y realidades a las que refiere en América Latina. Por último, en el tercer subapartado, ante la insuficiencia y problemas de la categoría espiritualidad, abordo las ontologías relacionales que dan cuenta de narraciones y experiencias emergidas en el trabajo de campo.

3.3.1. Problemas sobre el uso de la categoría espiritualidad

La categoría espiritualidad ha sido usada de diversas maneras en distintos contextos históricos, geográficos, sociales y políticos (Delgado, 2016); asimismo es una categoría cada vez más usada, pero con poca claridad sobre su uso y definición (Sepúlveda, 2024). Pareciera, como dice Delgado (2016) que espiritualidad es todo y a la vez nada.

Ante aquella dificultad, toman importancia los trabajos que han intentado rastrear y situar el uso de esta categoría. Uno de estos trabajos es el de Van der Veer (2009), quien ubica el surgimiento del concepto espiritualidad con el surgimiento de la modernidad. El autor ubica esta relación entre modernidad y espiritualidad en el encuentro imperial entre Occidente e India; aquí la espiritualidad surge como una categoría política con la que India se autodefine como espiritual frente al materialismo de Occidente que ha creado guerras y explotación colonial, entonces se coloca la espiritualidad como una alternativa que construye paz. Otro encuentro imperial en el que el autor ubica la relación entre espiritualidad y modernidad es entre Occidente y China; en este caso la sociedad china optó por adoptar el materialismo occidental puesto que las tradiciones chinas eran culpables del atraso y obstáculo para el progreso. Lo que subyace en estos encuentros imperiales, más allá del uso político distinto que se hizo de la espiritualidad, es el entendimiento de esta como lo opuesto a la materialidad y como parte de lo “tradicional” de las regiones y sociedades no occidentales.

Por su parte, Delgado (2016) habla de espiritualidad para señalar lo inadecuado y colonial que resulta usar esta categoría para definir las formas de vida y de organización indígenas. El autor hace un rastreo histórico de las formas en que se ha entendido la

espiritualidad y con base en ello señala que en los registros etnográficos sobre poblaciones indígenas suele entenderse la espiritualidad como opuesta a la materialidad, a la naturaleza y a lo corporal, como si se tratara de algo sobrenatural. Como crítica a esto y con base en algunos trabajos etnográficos, plantea que en las comunidades indígenas no hay una distinción entre el mundo material y el espiritual, sino que más bien hay relacionamientos entre todos los seres humanos y no humanos – parecido a lo que desde otro lugar plantea De la Cadena (2020) –; añade que lo que se considera espiritual en estas comunidades, como hablarle a una planta o pedir lluvia a las nubes, es algo muy físico y material.

Tanto en el trabajo de Van der Veer (2009) como en el de Delgado (2016) subyacen dos elementos coincidentes: 1) el entendimiento de la espiritualidad como opuesto a la materialidad y 2) el uso de esta categoría para representar a los otros o autorepresentarse frente a los otros. Esto tiene consecuencias importantes. En primer lugar, entender lo espiritual como opuesto a lo material reproduce dualismos cartesianos (Lander, 2000; Panotto, 2021). En segundo lugar, como bien ilustran ambos autores, esta separación conduce a romantizar la espiritualidad y las sociedades nombradas como espirituales, por lo que son miradas como la opción y sanación en el mundo moderno (Ortiz, 2019). Otra consecuencia que aparece ligada a la anterior, es que no se miran o se invisibilizan las necesidades y demandas materiales de las sociedades nombradas como espirituales. En cuarto lugar, al ser una categoría usada para representar a otros diferentes a la sociedad occidental, se convierte en una categoría colonialista y colonial que reproduce jerarquías e invisibiliza violencias. Algo importante de señalar sobre la representación que se hace de los otros como sociedades o formas de vida espirituales, es que en esa representación se toman sólo algunos elementos de esas sociedades, distorsionándolos o acomodándolos de forma que sean entendibles y se puedan ofrecer como opciones de vida o prácticas que se venden en cursos o talleres que ofrecen una “respuesta a las nuevas oportunidades y ansiedades generadas por la globalización” (Van der Veer, 2009, p. 1117); entonces es una categoría también extractivista en tanto no implica ningún tipo de relación (Zibechi, 2020) con las comunidades y sociedades llamadas espirituales.

Lo dicho hasta ahora lleva a reconocer que “las nociones de “espíritu” son claramente inseparables de la larga y dolorosa historia del imperialismo laboral y económico en todo el

mundo” (Delgado, 2016, p. 5); así como de procesos coloniales. Esto implica asumir las responsabilidades y consecuencias cuando desde la academia usamos esta categoría, pues “el uso de la noción de espiritualidad [no es] aleatorio o vago, sino que, por el contrario, [...] al movilizarse, crea efectos de encuadre para determinadas realidades” (Toniol, 2024, p. 16).

Otro trabajo que ubica la espiritualidad en relación con la modernidad, aunque de forma diferente, es el de Sepúlveda (2024), quien plantea que, en la tesis hegemónica sobre la modernidad, esta se encamina hacia el desarrollo económico y por ello va de la mano de la secularización, en consecuencia, la religión pierde lugar. En este contexto la espiritualidad ofrece una opción frente a la religión y frente a las consecuencias de pensar el desarrollo sólo en términos económicos. En un sentido similar Toniol (2024) menciona que el proceso de secularización de la modernidad condujo a una especie de liberación de las instituciones religiosas y dio lugar a experiencias de misticismo interno e individual; es a partir de esto que hoy las ciencias sociales comprenden la espiritualidad como individual y autónoma de la religión; el autor hace énfasis en que se trata de una espiritualidad individualista no sólo porque refiere a experiencias individuales, sino también porque carece de sentidos y prácticas de solidaridad. En estos dos autores lo que se ve es el entendimiento de la espiritualidad como algo individual y como opuesta y contraria a la religión. Esto ha conducido a definir y abordar la espiritualidad en función de su opuesto, la religión (Vecoli, 2018).

Partir de estas formas de comprender la espiritualidad en el contexto de desaparición y búsqueda de personas tendría consecuencias importantes. Entre estas estarían: la romantización o simplificación de acciones que se consideran espirituales, como los rituales al iniciar o concluir una búsqueda; simplificar las relaciones entre lo que se entiende por espiritualidad y la religión; la consideración de la espiritualidad como algo interno e intimista que lleva a las familias a buscar; entre otras.

Ahora bien, tanto Van der Veer (2009) como Delgado (2016) señalan que no existe una traducción o equivalente de la palabra espiritualidad en sánscrito o en las lenguas indígenas, respectivamente. Con esto y todo lo dicho antes acerca de la relación de espiritualidad con la modernidad y el colonialismo, resulta entonces paradójico utilizar esta categoría para nombrar y narrar lo que esa misma modernidad y colonialidad borraron. No obstante, es una categoría que se usa ante la falta de otras que ayuden a dar cuenta de formas

de vida y organización no occidentales y no moderno-rationales, o que se tensan con estas. Si esto es así, vale la pena buscar y construir otras formas de comprender la espiritualidad. Toniol (2024) ofrece un camino metodológicamente importante ante las dificultades señaladas, el autor sugiere prestar atención a las realidades y prácticas a las que se hace referencia cuando se habla de espiritualidad, propone poner el foco no en qué es la espiritualidad “sino reflexionar sobre qué hace la espiritualidad cada vez que se moviliza y cuáles son los detonantes analíticos que activa” (p. 2). De su parte, Vecoli (2018) indica que cuando se habla de espiritualidad es necesario situarla histórica y socialmente.

Siguiendo lo anterior, es importante ampliar la mirada a experiencias y realidades más allá de las orientales o indígenas norteamericanas, como las de América Latina que no sólo integran experiencias indígenas cuando se habla de espiritualidad, sino también experiencias y realidades atravesadas por violencias. Es en estos contextos en los que ubico y recupero las formas en que se habla de espiritualidad.

3.3.2. *Prácticas, realidades y experiencias movilizadas con la categoría espiritualidad en América Latina*

Vecoli (2018) señala que lo que subyace cuando se habla de espiritualidad es “el rechazo de un reduccionismo psico-socio-cultural de la naturaleza humana: no se acepta que esta pueda descomponerse en sus componentes psíquicos y biológicos básicos” (p. 46). En este sentido, se usa y se habla de espiritualidad como una búsqueda de escapar de diferentes determinismos, aquí es posible integrar los determinismos moderno-rationales y capitalistas de una forma muy concreta de hacer Un mundo (Escobar, 2020). Concordando con esto, Guerrero (2011), plantea que el ser humano “no sólo forma parte [...] del orden de la biología, del cuerpo y de la psique [...] no es un uni-verso, noción perversa con la cual Occidente quiso legitimar una sola mirada de la vida” (p. 24). Estas afirmaciones parecen señalar que el ser humano es algo más que materialidad, lo que llevaría a suponer que espiritualidad es contraria a materialidad; sin embargo, las realidades, experiencias y prácticas que se visibilizan con la categoría espiritualidad en América Latina muestran lo contrario. Por lo tanto, lo dicho por Guerrero (2011) refiere no a una oposición espiritual-material, sino a que el ser humano y la existencia es más que compleja que lo psíquico o lo biológico.

En lo que sigue, abordo nueve incisos que, tomando la sugerencia metodológica de Toniol (2024) refieren a las prácticas, realidades y experiencias de las que se da cuenta y que se visibilizan y movilizan cuando las y los autores hablan de espiritualidad. Por lo tanto, no presento las definiciones que hacen de esta.

a) *Cosmo-vivencias*

Uno de los principales elementos y realidades a las que se refiere cuando se habla de espiritualidades, es su relación y/o desprendimiento de cosmovisiones. A propósito, Esteva (2019) cuestiona la prioridad del ver en el término cosmo-visión; Escobar (2020) habla de cosmo-vivencias; de su parte Guerrero (2011) señala que la espiritualidad tiene que ver con algo “más que una simple cosmo-visión, es decir, una forma de mirar cognitivamente el cosmos [...] no lo hace solo intelectualmente, sino vivencialmente, es necesario empezar a mirar la espiritualidad [...] como expresión de la cosmo-vivencia, de la cosmo-existencia” (p. 31). Con base en esto, en esta investigación hablo de cosmo-vivencias, pues las maneras de mirar, concebir y comprender los mundos se concretan en maneras de construirlos, vivirlos y habitarlos (Escobar, 2020).

En ese sentido, las cosmo-vivencias de las que nacen y con las que se vinculan las espiritualidades son diversas, es por esto que, por ejemplo, Silva (2022) habla de una espiritualidad capitalista que es posible decir que se desprende de una forma de hacer/habitar. Un mundo, entendiéndolo a partir de las lógicas de acumulación, individualismo, desarrollo, etc. Por esta razón se hace importante hablar de espiritualidades, en plural, y adjetivarlas, pues como deja ver Silva – aunque yo no esté de acuerdo con ello – es posible hablar de una espiritualidad capitalista, o patriarcal, por ejemplo. Entonces, es importante tener cuidado de no romantizar las espiritualidades y no dar por hecho que son lo bueno o la sanación (Delgado, 2016).

Siguiendo lo dicho, en este estudio hablo, entonces, de espiritualidades que *siembran vida*, es una manera de adjetivarlas sin referirlas a un pueblo o sociedad concreta, o en este caso a los colectivos y familias que buscan – si así fuera podría hablar de espiritualidades de o en la búsqueda. Aunque estoy abordando las espiritualidades en el contexto de desaparición y búsqueda, las adjetivo con *siembran vida* porque me parece que esto da cuenta de una mejor

manera de las narraciones y experiencias compartidas en el campo, así como de las prácticas, experiencias y realidades a las que refieren las espiritualidades y que abordaré en los siguientes incisos. Por otro lado, hablar de espiritualidades que *siembran vida* visibiliza que las formas de comprender, hacer y vivir mundos ponen al centro la vida, como se verá en los incisos siguientes.

b) Encuentro con los y las otras que viven encarnadamente las violencias

En la teología de la liberación se plantea una espiritualidad de la liberación o de raíz latinoamericana (Estupiñán et al., 2013; Merino, 2022; Navarro, 2009). En estos trabajos se propone que la espiritualidad dinamiza la vida y moviliza experiencias de encuentro con las y los otros, específicamente con quienes viven injusticias – en este trabajo son las personas desaparecidas y quienes les buscan –; desde esta lectura el encuentro situado con las y los otros mirados como prójimos, es el encuentro con Dios, con lo divino y lo sagrado. Desde otro lugar Maher (2015) plantea este encuentro con quienes viven violencias al abordar las espiritualidades de colectivos que son violentados – específicamente en lo que la autora refiere a mujeres trans trabajadoras sexuales y comunidades afro racializadas – estos grupos expresan sus espiritualidades de manera pública mediante rituales, altares y canciones, invitando a las demás personas a mirar y escuchar sus historias, es decir, a encontrarse con ellas.

Dialogando con lo dicho desde la realidad de desaparición y búsqueda, el encuentro con las y los desaparecidos es un encuentro tanto material como inmaterial. Material³ porque está mediado por objetos como fotos, ropa u otros que hacen presentes a las personas desaparecidas (Boff, 2000; diario de campo, 2024); inmaterial porque están presentes en los sueños, las corazonadas, los olores (diario de campo, 2024). En cuanto al encuentro con las que buscan, este es muy material, como diría Delgado (2016), e inmaterial a la vez, no sólo porque está mediado por objetos como libros, documentales o testimonios narrados en persona, sino porque trae consigo contactos, gestos y respuestas corporales (Sepúlveda, 2024) y afectivas. También son encuentros intencionados por medio de dispositivos,

³ La premisa es siempre encontrar a las personas, lo que supone un encuentro real, pero este es mucho más complejo y significa mucho más que un encuentro desde la materialidad.

herramientas, símbolos y lugares dis-puestos (Maher, 2015), como los bordados u otros objetos y acciones realizadas por quienes buscan, en donde las personas que nos acercamos a esos dispositivos somos interpeladas y convocadas a mirar los rostros y escuchar las historias (diario de campo, 2024).

c) Vinculaciones y colectividad

Boff (2007, 2023) es quien relaciona de manera importante la espiritualidad con la posibilidad de re-ligarnos, al decir que “lo que se opone [a la espiritualidad] es la incapacidad de ligarse y religarse con todas las cosas. Hoy las personas están desenraizadas, desconectadas de la Tierra, del *anima*, y por eso sin espiritualidad” (s/p). Ese desenraizamiento y desconexión se relaciona, de algún modo, con lo que en este estudio la desaparición enseña e instala como pedagogía de la crueldad: la desvinculación, la ruptura de vínculos, la insensibilidad (Cussiánovich, 2015; Segato, 2016a, 2016b, 2018). Las espiritualidades que *siembran vida* visibilizan experiencias y prácticas de re-ligamiento, es decir, en las que se vuelven a tejer los vínculos rotos, en este caso, por la desaparición.

De forma muy concreta en la realidad de la desaparición y búsqueda, Verástegui (2023) habla del *ritual de espera*. Para el autor, la espera no es pasiva, sino que se trata de “la realización permanente de actos que tienen una determinada finalidad: localizar a la persona desaparecida” (p. 460). Estas acciones son la ida a fiscalías, la búsqueda en campo o la realización de actos públicos de denuncia; pero también son acciones simbólicas en las que se ponen al centro los vínculos, en primer lugar, con las personas desaparecidas: nombrándolas, narrando sus historias y mostrando sus rostros. Estas acciones se oponen al borramiento y ruptura de vínculos y de vida que impone la desaparición (Verástegui, 2018, 2023; Ovalle, 2019).

Por otro lado, Zibechi (2024a, 2024b) habla de los tiempos que convocan a estar juntas en el marco de las espiritualidades, son tiempos no productivos en el sentido capitalista, pero tampoco son tiempos pasivos e inmóviles. Se trata de tiempos vivos y colectivos en los que se comparten los dolores, los afectos, los silencios, la comida y la vida misma; tiempos en los que, para el autor, miramos hacia adentro, no sólo de nosotras mismas, sino también a las otras, a lo colectivo y a los otros seres que junto con nosotras habitan/hacen

mundos. Entonces, no sólo son tiempos, sino lugares-tiempos y prácticas en las que se tejen vínculos. Esas prácticas y lugares-tiempos convocan y congregan a estar juntas, con las y los otros. Es por esto por lo que hablar de espiritualidades en contextos de violencia tiene una potencia importante, al visibilizar las acciones y prácticas colectivas y vinculantes. Maher (2015), por ejemplo, habla de la espiritualidad de un colectivo de mujeres trans que colectivizan el dolor por el feminicidio de una compañera.

Lo anterior encuentra eco en las acciones y prácticas con las que las mujeres buscadoras habitan un lugar-tiempo en el que se encuentran para bordar, para conversar, para intercambiar, para buscar, para narrar, para rememorar (diario de campo, 2024); aquí, el dolor, la búsqueda y las historias se colectivizan, y es a partir de ello que comienzan a tejerse nuevos vínculos que afirman la vida de quienes buscan y de sus seres queridos. Para Verástegui (2023) estas son acciones colectivas realizadas en el marco del *ritual de espera*, pues más que ser un acto de denuncia o demanda, son acciones en las que hay intimidad y acompañamiento.

Similar a lo dicho, Hernández et al. (2022) hablan de una pedagogía de la espiritualidad que construye prácticas de cuidados comunes y relacionales, por lo que se entiende que la espiritualidad tiene que ver con el tejido de vínculos desde los cuidados. Esto resuena con las pedagogías feministas y de la ternura (Bello, 2024; Cussiánovich, 2015; Ortega y Villa, 2021), en las que los cuidados son el eje y base de las prácticas pedagógicas entendidas en sentido amplio. En este sentido, los lugares-tiempos en que las mujeres buscadoras se reúnen colectivamente para bordar o pintar frases y nombres de personas desaparecidas; los tiempos en que se comparten los dolores y las experiencias de búsqueda; los tiempos en que las personas solidarias las abrazamos y escuchamos; todos estos son lugares-tiempos y prácticas de re-ligamiento, donde las espiritualidades convocan para tejer vinculaciones y relacionalidades.

Ahora, un elemento importante que se coloca cuando se habla de vinculaciones en las espiritualidades, es que esas relaciones no se limitan a los humanos, sino que también son con la tierra y con seres no humanos como animales, plantas, nubes, etc. (Guerrero, 2011; Ortiz, 2019; Zibechi, 2024a). Esto lleva a decir que las espiritualidades rompen con el antropocentrismo instalado por la modernidad. Este vínculo con la tierra es de especial

importancia en el contexto de desaparición y búsqueda de personas, pues es la tierra uno de los lugares en los que las mujeres buscan a sus seres queridos, además este vínculo se teje a partir de una cosmo-vivencia en la que la tierra deja de ser una cosa y es un ser (Blaser y De la Cadena, 2009; De la Cadena, 2020; Escobar, 2020), en tanto dice cosas y da menajes para buscar (diario de campo, 2024).

d) *Re-memoraciones y memorias*

En diversas experiencias en las que se habla de espiritualidades emerge su vínculo fuerte con las memorias y las re-memoraciones. Estas no son “el espejo o residuo auténtico del pasado, ni una construcción completamente maleable por el presente, sino más bien una negociación fluida entre los deseos del presente y los legados del pasado” (Tamayo, 2024, p. 292). Maher (2015) habla, por ejemplo, de los rituales y canciones que conmemoran la muerte de las compañeras asesinadas, a las y los ancestros y sus enseñanzas, o los vínculos entre compañeras de colectivos; también señala la ritualización de la muerte de compañeras mediante la colocación de altares y símbolos en el lugar en que fueron asesinadas en las calles, estos altares son una forma de conmemorar y actualizar las memorias y vidas de las compañeras asesinadas. Esto se expresa en las acciones realizadas en memoria de las mujeres y familias que han fallecido sin encontrar a sus seres queridos o que han sido asesinadas en el camino de la búsqueda (diario de campo, 2024; registros etnográficos, 2024); en estas no sólo se trata de recordarlas, sino de hacerlas presentes, nombrándolas y contando sus historias.

En el caso de este estudio, están también las memorias de las personas desaparecidas, estas hacen parte del *ritual de espera* (Verástegui, 2023), por lo que no se trata de memorias fijas o de meros recuerdos, sino de re-memoraciones entendidas como las maneras en que una experiencia, momento o realidad vivida antes, se hace presente hoy (Hervieu-Léger, 2005). Para Boff (2000) esto se da a través de objetos que se convierten en símbolos que evocan el pasado y no lo dejan ser pasado, “contienen, muestran, rememoran, visualizan y comunican otra realidad diferente de ellas mismas, pero presentes en ellas” (p. 23-24). Así, por ejemplo, las fotos de las personas desaparecidas se convierten en símbolos en el momento en que una hija buscadora dice “no te muevas para que quedes bonita” (registro etnográfico, 28 de octubre 2024), al estar haciendo fototransferencias y hablarle no a la foto, sino a su

mamá que está presente en la foto (Verástegui, 2023). Estas acciones son profundas y para nada públicas, es posible ser testigo de ellas al estar acompañando no sólo en búsquedas y fiscalías, sino en momentos compartidos más íntimos y hasta cotidianos de quienes buscan; van desde hablar con la persona desaparecida, hasta colocar altares o cuadros que remitan a ella y a su búsqueda.

Por lo tanto, de lo que se habla es de la actualización constante de las vidas, historias y momentos compartidos con las personas hoy desaparecidas, lo que se traduce en acciones contra el olvido instalado por la desaparición. Asimismo, es la actualización de las vidas, saberes, enseñanzas y acciones de quienes han fallecido o han sido asesinadas en el camino de la búsqueda, pero que siguen estando presentes de diversas maneras, por ejemplo, renombrando el colectivo como un homenaje a su fundadora fallecida y a todas las mujeres que fallecen sin encontrar (registro etnográfico, 9 de agosto 2024). Todas estas son memorias vivas (Hervieu-Léger, 2005).

e) Conversaciones, encuentros y desencuentros con Dios

Uno de los elementos importantes que plantea la espiritualidad de la liberación es que la presencia de Dios en las acciones de vida no depende y va más allá de la intermediación de instituciones religiosas o figuras jerárquicas como los sacerdotes (Ortiz, 2019). Esto sucede, por ejemplo, en el caso de mujeres con cáncer que hacen oración tanto en lo individual como con sus familias (Puentes et al., 2015). Proo y Bárcenas (2021) hablan de manera particular de esto al narrar las formas en que las madres de víctimas de feminicidio rezan y platican con Dios de forma directa e íntima; lo cual tiene fuertes raíces y relaciones con su proveniencia de religiones cristianas que constituyen un repertorio y un *corpus* para las espiritualidades (Legorreta, 2024). Así lo viven quienes dicen que “si Dios está en todas partes, está conmigo buscando” o quienes rechazan y se distancian de figuras eclesiales que realizan rituales o celebraciones religiosas (diario de campo, 2024). En este sentido, no se trata de espiritualidades seculares o distanciadas de la religión, sino de relaciones diversas y a veces conflictivas con esta última (Toniol, 2024).

Algo importante a señalar aquí es que la presencia y conversación con Dios no surge a partir de la desaparición, o en su caso el feminicidio, pero es en estos contextos y ante estas

realidades violentas que las personas y familias experimentan a Dios como ausencia o presencia (Estupiñán et al. 2013), por ejemplo, al señalar el enojo y sentimiento de abandono con y de Dios, o al preguntarse por qué les paso a ellas (diario de campo, 2024).

f) Espiral entre inmanencia y trascendencia, entre materialidad e inmaterialidad, entre espiritualidades y cuerpos

Ortiz (2019), a partir de recuperar a Vigil, señala que la espiritualidad no se contrapone con el cuerpo y la materia, sino que los habita y les da fuerza. Esto rompe con las propuestas que definen la espiritualidad en oposición a la materialidad y a la corporalidad y la ubican en un plano metafísico. De modo similar Zibechi (2022, 2024a) sugiere que la espiritualidad involucra los cuerpos, en acciones rituales, en la cotidianidad que se vive y en los espacios-tiempos que se habitan colectivamente. En este sentido, decir que la espiritualidad habita y da fuerza a los cuerpos significa que es la espiritualidad la que moviliza la búsqueda, no porque sea una fuerza interiorista e intimista, sino porque pone al centro la vida y los vínculos de encuentro con las personas desaparecidas (Verástegui, 2018) y la de quienes buscan. Así, las vidas, las historias y los vínculos con las personas desaparecidas y entre quienes buscan, se materializan en los cuerpos bordando en un encuentro colectivo, en los cuerpos encendiendo veladoras en una velada o en los cuerpos sosteniendo la foto de las personas desaparecidas (diario de campo, 2024; registros etnográficos, 2024). Del mismo modo, sería posible decir que la espiritualidad está en el campo de búsqueda, con las palas y picos en las manos, con los cuerpos escarbando y caminando⁴.

Respecto a lo trascendente, Hernández et al. (2022) dan pistas para entenderlo como aquello que está fuera de mí, pero que está presente de manera inmediata y cercana. De manera similar Guerreo (2011) menciona que lo trascendente no es un más allá metafísico o imaginario, sino algo que, pese a estar fuera de mí, está presente y en relación conmigo de diversas maneras. Esto puede verse en el ejemplo mencionado a propósito de las conmemoraciones y vínculos con las personas desaparecidas que están presentes en objetos

⁴ Debo y agradezco esta reflexión a Manuel, compañero del Seminario "Pedagogías en Movimiento desde América Latina: Horizontes Alternativos de Lucha, Reivindicaciones Epistémicas y Transformación Social a partir de la Educación" del CEIICH-UNAM, coordinado por la Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez.

como fotos y ropa; o en los encuentros y conversaciones que las mujeres buscadoras tienen con Dios, quien se hace presente en objetos o en acciones concretas que son leídas como señales para seguir buscando (diario de campo, 2024). Otro ejemplo del encuentro entre lo inmanente o la materialidad y lo trascendente o inmaterial en la realidad de desaparición y búsqueda, son los sueños que las familias buscadoras tienen, estos parecen ser algo inmaterial y trascendente, no se ven, no se tocan, no se huelen, pero implican dos cosas importantes, por un lado, los sueños dicen cosas como dónde buscar o a quién preguntar, pues en ellos las personas desaparecidas dan mensajes a sus familiares, llevándolos a acciones y prácticas concretas (Guerrero, 2011); por otro lado, los sueños son muy reales y sentidos, incluso se habla de las ganas de quedarse en el sueño o de seguir soñando porque es ahí donde se puede ver a la persona desaparecida y estar con ella (diario de campo, 2025), es decir, en los sueños, ese algo inmaterial, las personas están muy presentes. Todo esto da cuenta, además, de la existencia de mundos más allá del humano (Blaser y De la Cadena, 2009; Escobar, 2014; Escobar et al., 2014), como el mundo divino o el mundo de los sueños.

Siguiendo lo dicho, las espiritualidades “rompen los dualismos tradicionales entre lo privado/público, lo espiritual/corporal, lo sublime/lo cotidiano” (Maher, 2015, p. 1), añadiría también lo material/inmaterial, lo inmanente/trascendente. Hay un encuentro de ida y vuelta, a manera de una espiral, entre lo inmanente o la materialidad y lo trascendente o inmaterial; en esta relación lo trascendente está presente.

g) Lo sagrado

Diferentes autoras y autores mencionan lo sagrado y la sacralización cuando hablan de espiritualidades. Sin embargo, no queda claro qué es lo sagrado, a qué refiere y por qué. La manera tradicional de entenderlo es como opuesto a lo profano; esta forma, además de reproducir dualismos modernos, no ayuda a comprender las formas en que lo sagrado tiene lugar en las espiritualidades. Ante esta dificultad, el camino que he decidido seguir es hablar de lo sagrado en función de aquello a lo que refieren los diferentes autores y autoras que lo mencionan.

Son varios los textos en los que cuando hablan de lo sagrado lo relacionan con la vida: ríos, tierra, lazos de vida que son sagrados (Guerrero, 2011; Ortiz, 2019; Maher, 2015;

Puentes et al. 2015); aquí lo sagrado aparece como adjetivo. También hay quienes ubican lo sagrado como algo que es en sí mismo, es decir, como sustantivo, al hablar de un vínculo con lo sagrado (Galán, 2017; Proo y Bárcenas, 2021). En el caso de su uso como adjetivo, aquello que se considera sagrado es algo que da vida: un bosque, una montaña, un río. Cuando se usa como sustantivo, refiere a algo que es superior. En uno u otro caso lo que subyace es que lo que se considera sagrado es porque da vida y, por lo tanto, se cuida (Ortiz, 2019). A partir de esto, puede hablarse de que los vínculos con las personas desaparecidas son sagrados porque son el hermano, padre, madre, hija de alguien.

Delgado (2016) ofrece, sin que sea su intención, una opción para comprender lo sagrado. Señala que en las lenguas indígenas no existe la palabra sagrado, pero que, si se tuviera que traducir o dar cuenta de ello, lo sagrado referiría a lo que es respetado y que tiene un valor importante, sin que por ello lo demás deje de importar.

h) Cuidados, re-creación y búsqueda de vida frente a las violencias

Verástegui (2018) coloca el concepto de *búsqueda de vida* frente a las desapariciones. Si bien el autor no habla de espiritualidades, la manera en que plantea dicho concepto remite y se encuentra con diversas prácticas, acciones y realidades descritas en los incisos anteriores. Esta *búsqueda de vida* depende y se enraíza en el vínculo vital y memorias compartidas entre la persona desaparecida y quienes le buscan. Esta búsqueda “no está limitada a la vida física, a un corazón que late y bombea sangre, sino también a un vínculo emocional” (Verástegui, 2018, p. 9) que permanece aun cuando las funciones biológicas del cuerpo cesaron.

Por lo tanto, lo que se busca con la restitución de las personas y su regreso a casa, es el reencuentro con el corazón arrebatado, con los vínculos afectivos rotos, con las memorias compartidas y con la subjetividad quebrantada (Lorusso, 2024b; Verástegui, 2018). Se trata del retejido de lazos vitales que ponen fin a las rupturas provocadas por la desaparición. Entonces, lo que se está buscando no son huesos o cuerpos – en el caso de las búsquedas en campo – como se establece desde la ciencia forense (Robledo, 2019), sino vínculos rotos y vidas suspendidas de hijos, madres, esposos, hermanas. Así, aunque los procesos de identificación forense son importantes para que esas personas regresen a casa, encontrar un

hueso es mucho más que un resto a ser “tratado” o “trabajado” por peritos y antropólogos forenses.

Ahora bien, en diversos trabajos en los que se habla de espiritualidades se la vincula con la vida, su cuidado, continuación y sostenimiento frente a las diversas violencias que la atraviesan, la amenazan o la niegan. A propósito de esto Guerrero (2011) menciona lo siguiente:

¿cómo entender que quienes habitan cotidianamente los territorios de la muerte, la violencia, el desplazamiento y la miseria, a pesar de vivir en condiciones terribles y dolorosas, sigan aferrados a la alegría y la esperanza?; la espiritualidad ha sido esa fuerza que ha hecho posible que los seres humanos tengan el poder de continuar tejiendo la vida a pesar de estar cercados por la muerte: eso no es posible entenderlo desde la frialdad de la razón, eso solo es posible comprenderlo desde la fuerza insurgente de la espiritualidad que habita en el corazón (p. 26)

En un sentido parecido Zibechi (2024b) menciona que las espiritualidades posibilitan desmontar la guerra y las violencias, sus lógicas jerárquicas y crueles. Para el autor, las espiritualidades son lo que posibilita no responder con violencia ante las violencias vividas. No es que las violencias hagan emerger las espiritualidades, pues estas están en la cotidianidad de las formas de relacionamiento y del vivir (Guerrero, 2011; Maher, 2015; Zibechi, 2024a, 2024b); más bien el hecho de que las espiritualidades se relacionen, como he dicho, con el tejido de vinculaciones y colectividad, con el encuentro con los y las otras violentadas, con lo sagrado y cuidado y con las memorias de las personas violentadas, es lo que permite construir respuestas desde la vida.

Por otro lado, en la espiritualidad de la liberación se habla de la presencia de Dios en los pobres y sus luchas de liberación, no porque Dios esté en las violencias e injusticias, sino en la vida que se afirma en la búsqueda de liberación (Estupiñán et al., 2013). La espiritualidad de la liberación, entonces, habla de la búsqueda y sostenimiento de la vida que es negada y degradada por condiciones que en este caso son leídas como pecado. Dialogando con lo dicho desde la realidad investigada en este estudio, puede decirse que las espiritualidades no están en la violencia que niega y desacraliza (Segato, 2018), es decir, en

la desaparición, sino en la vida afirmada y sacralizada en las acciones y experiencias de quienes buscan, por lo que se trata, como afirma Verástegui (2018) de una búsqueda *de vida*. Esto resuena con lo dicho por Maher (2015) al ligar las espiritualidades con prácticas y experiencias que se oponen y dan respuesta a diversas violencias que se denuncian, al tiempo que se anuncia y celebra la vida mediante rituales y actos de memoria. Esto último es importante para este estudio, pues no hay que olvidar que, aunque estoy hablando del sostenimiento de la vida y su re-creación, esto está sucediendo en medio de experiencias de dolor y horror para las cuales la llamada reparación simbólica puede ser insuficiente, y de hecho lo es.

Dos elementos de gran importancia que se resaltan en el cuidado y búsqueda de vida son: el papel de las mujeres (Guerrero, 2011; Zibechi, 2024a, 2024b) y, con ello, el lugar de la sensibilidad y el corazón en ese cuidado. Este papel central de las mujeres no tiene que ver con un esencialismo, sino más bien con que históricamente las mujeres hemos habitado lugares, prácticas, haceres y saberes que tienen que ver con el cuidado y protección de la vida (Gutiérrez, 2014; Segato, 2018), y este cuidado es lo que viene y se desprende de las espiritualidades. Aquí hay que tener precaución de no romantizar este papel de las mujeres, pues lo dicho no significa que sean ellas/seamos nosotras quienes deban/debamos sostener, cuidar y re-crear la vida, sino que son/somos ellas/nosotras quienes por la experiencia social e histórica tenemos elementos, saberes y sensibilidades que posibilitan hacerlo.

En cuanto al lugar del corazón, esto lo resalta de forma central Guerrero (2011), al decir que en la defensa de la vida se pone el corazón. En el trabajo de este autor el corazón y el palpito de la vida se nombran constantemente, al igual que en la búsqueda, por ejemplo, cuando algunas buscadoras me comparten que ellas buscan desde el corazón, que su corazón les dice dónde buscar, que su corazón está apachurrado, o cuando sostienen y hacen latir un corazón pintado que hace latir los corazones de ellas y de quienes estamos ahí (diario de campo, 2024; registros etnográficos, 2024).

i) Dimensión política de las espiritualidades

Diferentes trabajos mencionan la espiritualidad en su potencial político, ya sea señalando su posibilidad contrahegemónica (Cajigas-Rotundo, 2017), su lugar y posibilidades frente a las

violencias (Maher, 2015; Zibechi, 2022, 2024a, 2024b), su papel en la exigencia de justicia (Galán, 2017; Proo y Bárcenas, 2021), o en la búsqueda de transformación de condiciones injustas (Estupiñán et al., 2013; Ortiz, 2019). La manera en que estos trabajos abordan este potencial político de las espiritualidades es distinta, en algunos está más explorado que en otros. No obstante, esto conduce a señalar la dimensión política de las espiritualidades (Guerrero, 2011).

Esta dimensión política tiene que ver y se desprende de lo mencionado en cada inciso de los anteriores, pues se trata de prácticas, experiencias y realidades que nos muestran formas *otras* de hacer/habitar mundos, ya no desde la lógica capitalista, cosificadora, racionalista y fragmentada, sino desde la interrelación, el encuentro, la vida y su latir. Se trata, en este sentido, de una forma muy particular de construir política desde prácticas, haceres y saberes que tienen un fuerte componente femenino (Gutiérrez, 2014). Esto cobra sentido cuando las personas se acercan a un grupo de mujeres que están en la vía pública bordando y pintando, rodeadas de fotos de personas y con ramos de flores colocados sobre placas en el piso que tienen historias escritas (registro etnográfico, 19 de abril 2024); son acciones que tienen que ver con aquello que las espiritualidades movilizan y que al tiempo son fuertemente políticas al interpelar a la sociedad y al activar el encuentro y poner al centro la vida, con sus dolores, horrores y también con sus memorias y alegrías.

Síntesis

Algo que atraviesa todo lo dicho pero que ha quedado sin explicitarse, es que las espiritualidades conforman algo que se vive y no se trata de conceptos semánticos o formales. Así lo señala Zibechi (2024b) cuando comparte que se trata de algo que es vivido y que resulta difícil de explicar, o cuando menciona que este cuidado y re-creación de la vida viene de las espiritualidades y no de los manuales de guerra o de resistencia. Guerrero (2011) también menciona que “la espiritualidad, como el amor o la esperanza, no es algo que pueda conceptualizarse racionalmente, epistémicamente, sino que debe ser vivida desde la profundidad del corazón” (p. 30).

Atendiendo a lo anterior y como señalé y plasmé aquí, metodológicamente recurrí a lo sugerido por Toniol (2024), prestando atención a las prácticas, experiencias y realidades

que se movilizan y visibilizan cuando se habla de espiritualidad. Esto ha sido más rico y ha brindado más elementos para la codificación y análisis del *corpus* de la investigación; pues, en un inicio intenté prestar atención a las definiciones, pero estas resultaban muy cerradas, dispersas, abstractas o romantizadas. El camino que he seguido para escribir este apartado me ha hecho mucho más sentido con el trabajo de campo realizado; pues, como señalé en el capítulo metodológico, las aproximaciones teóricas fueron redactadas más o menos a la par de las codificaciones del corpus del estudio. En este sentido, en el análisis y presentación de hallazgos daré cuenta, precisamente, las prácticas, experiencias y realidades que están presentes en la búsqueda de personas desaparecidas y que refieren a las espiritualidades.

Aquí es importante mencionar que de lo que he dado cuenta permite sacar la espiritualidad de la inmaterialidad y lo inmanente, pues como se vio, las prácticas y experiencias a las que refiere son muy materiales en muchos sentidos, aunque dialoguen y encuentren con lo inmaterial. Esto ayuda a no romantizar las acciones y prácticas que en este estudio he intentado mirar y visibilizar desde las espiritualidades. Hacerlo así podría llevar a olvidar o no mirar las necesidades y condiciones materiales que están atravesando las vidas y los cuerpos de quienes buscan. Por lo tanto, decir que las mujeres que buscan siembran vida no es ocultar las violencias, sino lo contrario, se siembra vida donde esta ha sido negada, cosificada y desechada de diversas maneras. Se siembra vida porque es lo que se tiene para buscar: la vida misma, que es amenazada y violentada continuamente.

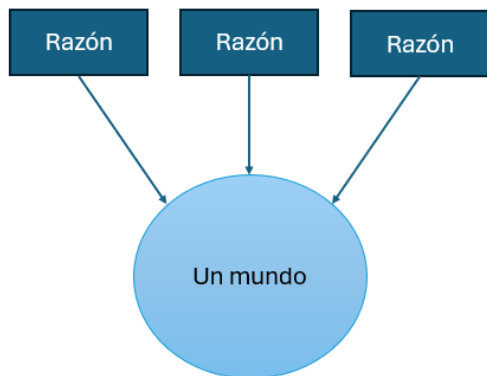
Finalmente, y como dije al inicio, al estar realizando el trabajo de campo y sobre todo las codificaciones de este, me di cuenta de que hablar de espiritualidades reducía o dejaba fuera elementos importantes. Como he plasmado, las espiritualidades tienen que ver, entre otras cosas, con el tejido de relaciones diversas y complejas, por lo que mucho de lo que he dicho hasta aquí tiene una fuerte relación y se comprende mejor si se lee junto con las ontologías relacionales.

3.3.3. Ontologías relacionales: mundos inter-vinculados

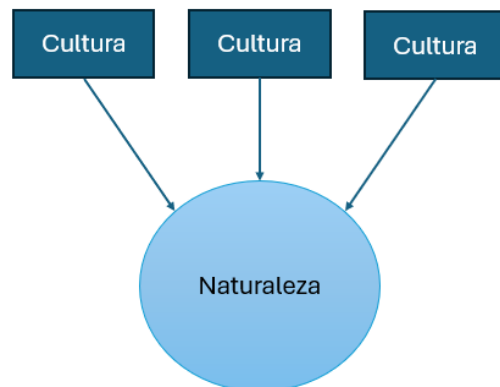
Las ontologías relacionales son una categoría que surge desde la antropología (Blaser y De la Cadena, 2009; Cuevas y Orrego-Echeverría, 2021; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014; Escobar et al., 2014). Aquí la ontología no se entiende como lo hace la filosofía, sino que

“refiere a aquellas premisas que los diversos grupos sociales mantienen sobre las entidades que “realmente” existen en el mundo.” (Escobar, 2014, p. 57), es decir, tiene que ver con qué se concibe como existente y cómo se concibe esa existencia. La manera en que se concibe la existencia de los seres genera unas prácticas y no otras. Un ejemplo que ilustra esto es lo que señala De la Cadena (2020) respecto a las formas en que son concebidas las montañas o los ríos como seres realmente existentes y presentes, por lo tanto, hay relaciones con estos seres; es desde aquí que toma sentido, por ejemplo, lo dicho por Zibechi (2020) respecto a la ocupación de territorios mirados como espacios por las mineras, esta forma de mirar el territorio no exige ningún tipo de relacionamiento con él.

Siguiendo el ejemplo mencionado, las ontologías relaciones hacen una crítica a lo que las y los autores llaman una ontología moderna que refiere a la existencia de Un mundo habitado por individuos (porque son individuales y autosuficientes) y cosas que son observadas y manipuladas. En esta ontología tienen un lugar importante la ciencia y la razón modernas que, como indica Castro-Gómez (2005), suponen un individuo aislado y con una mirada neutral y deslocalizada sobre el mundo y las cosas en él; es un individuo que mira, pero no es mirado, esto conforma lo que el autor llama “el punto cero”. Desde este punto cero no se hace necesaria ningún tipo de relación con el mundo ni con las y los otros. Se trata así de una forma de hacer/habitar Un mundo (Escobar, 2020) que no sólo es moderno, sino que también – como se vio con Segato (2016a, 2018) – patriarcal y capitalista. Blaser y De la Cadena (2009) ilustran esta ontología a partir de la división cultura-naturaleza (Figura 2: Ontología moderna); siguiendo los planteamientos de este trabajo, también se la puede ilustrar a partir de la división razón-Un mundo (Figura 3: Propuesta de representación ontología moderna).



*Esquema 1: Ontología moderna.
Fuente: Blaser y De la Cadena*



*Figura 3: Propuesta de representación ontología moderna.
Fuente: Elaboración propia.*

En el esquema de los autores la cultura está por encima de la naturaleza, desde la primera se domina a la segunda. En el que propongo se muestra que ese mundo Uno del que habla Escobar (2020) es hecho, habitado y vivido a partir de racionalizarlo, lo que supone objetivarlo, es decir, cosificarlo. En ambos subyace el antropocentrismo de la ontología moderna. De forma particular el segundo esquema ayuda a comprender lo dicho en apartados anteriores acerca del componente económico de la desaparición y de la cosificación de la vida de las personas desaparecidas. Por otro lado, desde esta ontología se comprende también el hecho de que los sueños en los que las personas desaparecidas dan mensajes a sus familias sean vistos como consecuencia traumática y, a partir de ello, sean tratados con terapias o medicamentos que buscan garantizar que las personas duerman bien (diario de campo, 2024); con esto no critico ni niego la búsqueda de opciones que, en medio del dolor y del horror, ayuden a las familias, lo que me interesa resaltar es la racionalización en este caso de los sueños y con ello la anulación de los significados que tienen para las familias.

De forma contraria, las ontologías relacionales dan cuenta, precisamente, de las relaciones e interconexiones entre diversos mundos como el biofísico y el humano (Escobar, 2014). Desde estas ontologías se plantean diversos mundos que co-existen y están en co-presencia, relacionándose continuamente y en la cotidianidad (Cuevas y Orrego-Echeverría, 2021; De la Cadena, 2020). Es por esto por lo que Escobar (2014) habla de pluriversos y no

de universo. El relacionamiento entre mundos no es desde la razón, o no sólo ni principalmente desde ahí, sino desde sensibilidades distintas que abren posibilidades de relacionamiento distintas a la dominación jerárquica. Estas ontologías son representadas de la siguiente manera (Figura 4: Ontologías relacionales):

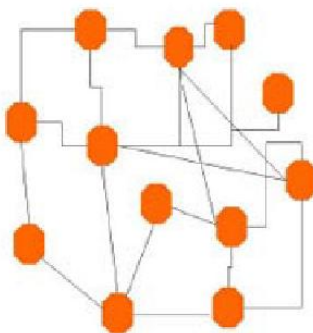


Figura 4: Ontologías relacionales.
Fuente: Blaser y De la Cadena (2009).

Escobar (2014) menciona que existen diferentes tendencias emergentes que buscan dar cuenta de estas relacionalidades, un ejemplo es “la irrupción de lo sagrado y lo espiritual como relevantes para la teoría social, los cuales habían sido expulsados por completo de las academias seculares” (p. 117). Con base en esto y en lo ya dicho a propósito de las espiritualidades, es posible decir que estas hacen parte de los intentos por explorar, visibilizar y nombrar formas de vinculación, relacionamiento y vida que cuestionan las formas relacionales violentas, racionalizadas y antropocéntricas.

Algo importante a resaltar aquí es que hablar de estas ontologías surge de contextos y comunidades indígenas en las que existen formas de relacionamiento complejas. Sin embargo, Cuevas y Orrego-Echeverría (2021) hacen una crítica acerca de la falta de trabajos que indaguen estas realidades en contextos urbanos y no sólo en los mundos indígenas; yo añadiría la necesidad de trabajos en contextos de violencias. Lo dicho acerca de las espiritualidades da pistas para mirar estas ontologías relacionales en el contexto de desaparición y búsqueda.

3.4. Pedagogías *otras* que *siembran vida*

En el planteamiento del problema de esta investigación señalé que el abordaje de la desaparición y búsqueda de personas desde las pedagogías. Antes ya me he referido a la pedagogía de la crueldad para hablar de la desaparición como una violencia disciplinadora y que enseña Un mundo desvinculante y desacralizado. En este apartado me enfocaré en las pedagogías que emergen de la búsqueda que emprenden las familias, principalmente mujeres, para encontrar a sus seres queridos.

El primer elemento para hablar de las pedagogías que surgen de la búsqueda es retomar lo señalado por Walsh (2014) cuando menciona que su interés no es la pedagogía como disciplina o estatuto teórico, sino las pedagogías como verbo, como un hacer o haceres que se concretan en intervenciones en el mundo (Ortega y Villa, 2021) y que se desprenden de prácticas situadas (Bello, 2024).

Lo anterior quiere decir que esas prácticas concretas y situadas ocurren en diferentes espacios y de diversas maneras, esto es lo que lleva a Pinheiro (2013) a hablar de una “reterritorialización de lo pedagógico”, en tanto las pedagogías tienen lugar en espacios y tiempos distintos al escolar, pero además en tanto se relacionan con prácticas de formación dentro de los movimientos sociales (Cappellacci *et al.*, 2018; Guelman, 2011; Michi *et al.*, 2012; Palumbo, 2016; Pinheiro, 2013); esto es un antecedente importante para pensar las pedagogías en luchas y movimientos sociales. En una línea similar Zibechi (2005) habla de los aprendizajes que tienen lugar en los movimientos sociales. De forma más reciente y enfocada en lo pedagógico, las pedagogías decoloniales (Walsh, 2013) han abierto grietas, mirando y poniendo énfasis en formas *otras* de hacer y entender las pedagogías, situándolas en movimientos y luchas sociales y políticas, y vinculándolas con prácticas y metodologías de resistencia y re-existencia que buscan transformar la deshumanización generada por distintas violencias.

Pensar y mirar las pedagogías que emergen en las luchas sociales permite decir que hay pedagogías que tienen lugar en la búsqueda de personas desaparecidas, así lo señala Robledo (2016) al hablar de pedagogías de la búsqueda. La autora hace énfasis en lo que ella llama “conocimientos encarnados” que las familias aprenden para buscar.

En lo que sigue abordo, en primer lugar, las pedagogías *otras* y su relación con formas de hacer/habitar mundos posibles, para dar cuenta de que existen pedagogías que emergen de la búsqueda y que se oponen y resisten a la crueldad de la violencia. En un segundo momento hablo de los elementos y prácticas pedagógicas que siembran vida, como la memoria, el tejido de vínculos y las interpelaciones que las buscadoras hacen a través de distintos dispositivos pedagógicos. Por último, me enfoco en los saberes encarnados que tienen lugar dentro de las pedagogías *otras*, con el fin de dar cuenta de algunos de los saberes que generan, construyen y comparten las mujeres buscadoras en su andar.

3.4.1. Pedagogías *otras*: sembrar vida y hacer/habitar mundos posibles

El punto de partida para hablar de pedagogías que *siembran vida* es la convicción señalada por Freire (2005) acerca de que el mundo no está dado y ya terminado, que las personas no estamos formadas de una vez y para siempre, que el mundo y nosotras podemos ser, estamos siendo y que “es porque podemos *transformar* el mundo que estamos *con él y con otros*” (Freire, 2016, p. 40). Siguiendo estas ideas, se puede decir que hablar de pedagogías es hablar de mundos construyéndose y habitándose en distintos lugares, por diferentes sujetos y con diversas prácticas. Esto quiere decir que el mundo Uno que posibilita las desapariciones, construido y habitado, entre otras cosas, por la pedagogía de la crueldad, es un mundo entre otros mundos posibles y vivibles.

Al prestar atención a la relación entre pedagogías y las formas de hacer/habitar mundos, así como a las pedagogías nacidas y vividas en luchas sociales, como señalé antes, se hace posible pensar en pedagogías que se oponen a la crueldad y se niegan a sembrar muerte. Se trata de pedagogías *otras*, entendiendo lo otro como

maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. El “modo otro” aquí, [...] denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación (Walsh, 2013, p. 20)

Esto nos habla de pedagogías que cuestionan, se oponen y resisten al individualismo, a la cosificación de la vida, a la ruptura de vínculos, a la racionalidad como forma única de conocimiento, a la desechabilidad de la vida, a la racionalización del mundo y al principio de no-vinculación que son señalados también desde la necropolítica (Estévez2017; Márquez, 2022) y que necesitan y establecen los sistemas de muerte (Korol, 2015; Segato, 2018). Por lo tanto, son pedagogías que nos enseñan y ponen al centro la vida interrelacionada de diversas maneras. Esto resuena con las ontologías relacionales y las espiritualidades como formas de relacionamiento y vinculación entre seres y entre mundos; asimismo resuena con lo dicho por Martínez (2023) cuando señala que el centro de las “pedagogías ante la desaparición” es mirar y encontrarnos con las personas desaparecidas, o sea vincularnos con las vidas borradas. De esta forma, las pedagogías *otras* hacen parte de la construcción de mundos vinculares y vinculantes.

Ahora bien, si para hablar de la desaparición como pedagogía de la crueldad se hace necesario comprender la desaparición más allá de lo jurídico y legal, para hablar de pedagogías *otras* que emergen de la búsqueda, es importante mirar y comprender la búsqueda más allá de las definiciones y procesos legales y/o forenses, sin dejarlos de lado o negar su importancia.

Para Lorusso (2024b) la búsqueda es compleja y diversa, rebasa la denuncia, se realiza de diversas maneras según los contextos sociales y sobre todo según los contextos de las familias; el autor presenta elementos que ayudan a describir lo que es buscar, pero presta especial atención a la construcción de memorias y vínculos vitales en la búsqueda, así señala que

las familias realizan búsqueda *de vida* porque en su trayectoria y travesía procuran el vínculo vital con su ser querido desaparecido y se nutren de él, que está hecho de memoria y amor. Pero también porque la esperanza o expectativa del reencuentro, sea como sea, es fuente de vida, de la renovación constante de una promesa y de una memoria presente acerca de la vida de quienes están ausentes. La búsqueda reconfigura esta memoria, reelabora el dolor, muchas veces de forma colectiva, aunque el duelo sea imposible o quede “suspendido”. (Lorusso, 2024b)

Lo dicho aporta elementos que ayudan a pensar en las pedagogías que emergen de la búsqueda: 1) el vínculo con las personas desaparecidas, 2) la construcción y re-construcción de memorias vivas, 3) la reelaboración y colectivización del dolor y de las historias, y 4) la vida en el centro. Las pedagogías decoloniales y del Sur (REDIIN, 2019; Sinigui Ramírez y Estrada Escobar, 2019; Walsh, 2013, 2014), así como las feministas y de la ternura (Bello, 2024; Cussiánovich, 2015; Korol 2007, 2015; Ortega y Villa, 2021), han puesto sobre la mesa análisis y prácticas que provocan e invitan a pensar y mirar las pedagogías en relación con los elementos señalados; son pedagogías relacionadas con procesos, prácticas y metodologías que contribuyen a sanar heridas, a re-construir vínculos y a cuidar la vida, además de integrar aspectos que la pedagogía moderna e instrumental deja fuera (Bello, 2018), tales como los afectos, los cuerpos, los cuidados, los saberes encarnados y locales, etc. Estas pedagogías hacen parte de lo que Segato (2018) llama contra-pedagogías de la crueldad que enseñan lo que la autora llama vincularidad. En este sentido y tomando lo dicho por Lorusso (2024b), así como lo planteado antes a propósito de las espiritualidades, se van conformando en el camino y acciones de búsqueda como pedagogías que *siembran vida*.

3.4.2. Prácticas y elementos para sembrar vida desde las pedagogías

Para hablar de las pedagogías que *siembran vida* he recuperado elementos de pedagogías nacidas en diversos contextos latinoamericanos, especialmente en aquellos de violencias. En estos contextos las pedagogías han significado e implicado prácticas, haceres, dispositivos y herramientas para cuidar, reparar y seguir viviendo (Bello, 2024; Cussiánovich, 2015; Martínez, 2023). Asimismo, rescato aportes de las pedagogías feministas, las de la madre Tierra y las decoloniales. Todas estas pedagogías comparten, aunque de diversas maneras y desde distintas experiencias, los modos *otros* de vivir, hacer, conocer. En lo que sigue abordo cinco incisos que dan cuenta de los haceres, prácticas, acciones y dispositivos de estas pedagogías.

a) Memorias y re-memoraciones desde las pedagogías

Las pedagogías de las memorias surgen y tienen relación con la reflexión y transmisión de hechos violentos (Domínguez-Acevedo, 2019) e innombrables (Almonacid y Burgos, 2023), de aquí que los trabajos y propuestas en Colombia (Domínguez-Acevedo, 2019; Red

Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018; Vélez, 2012) sean un referente de estas pedagogías. Asimismo, se relacionan con la búsqueda de reparación y no repetición de un pasado violento y de las condiciones que lo posibilitaron (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018). Esto habla de la necesidad y preocupación por no olvidar las violencias vividas y a las víctimas directas de esas violencias.

Si bien se habla de las pedagogías de las memorias como la reflexión, análisis y búsqueda de no repetición de pasados violentos, Vélez (2012) señala la imposibilidad o dificultades para construir memoria en un contexto que sigue siendo violento y en el que las violencias permean la cotidianidad y vida de las personas. Desde la realidad de la desaparición y búsqueda sucede algo similar, pues no se trata de la construcción de memorias de un pasado – aunque haya desapariciones ubicadas en el pasado de la “guerra sucia” – sino de la construcción y activaciones de memorias de un presente violento que sigue desapareciendo, pero además no es un pasado porque la desaparición sigue sucediendo mientras la persona no sea encontrada (Gamiño, 2020), porque la ausencia sigue ausente. Además de esto, la construcción de memorias se ve constantemente amenazada (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018); en el caso de este estudio esas amenazas vienen, de forma importante, de las amenazas, asesinatos, desapariciones y muertes de quienes buscan (diario de campo, 2024), de modo que esas violencias psicosociales (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014) son también violencias contra las memorias.

Frente a esas amenazas, las pedagogías de las memorias se posicionan contra del olvido (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018) de las experiencias de violencia que han dejado huellas; así, esas experiencias – que no son pasado – se reactivan y se hacen presentes para construir memorias (Domínguez-Acevedo, 2019). En este sentido, las experiencias de quienes buscan se hacen presentes para construir y narrar memorias acerca de las desapariciones, para no olvidar que hay condiciones y contextos violentos. Algo importante son las formas en que se construyen y se narran las memorias, que puede ser de diversas maneras y a través de distintos medios y prácticas (Domínguez-Acevedo, 2019; Vélez, 2012). Preguntar por el cómo es importante en términos pedagógicos, porque invita a pensar en los dispositivos y prácticas que disponen las buscadoras para

construir memorias; entre estas están las acciones de bordados colectivos en espacios públicos (diario de campo; registros etnográficos, 19 y 20 de abril 2024), que se configuran como lugares-tiempos y acciones pedagógicas que construyen memorias sobre las desapariciones, invitando a mirar y no olvidar que en el país desaparecen personas.

Por otro lado, en esta investigación no se trata sólo de la construcción de memorias sobre la desaparición, sino también de las memorias presentes y vivas (Hervieu-Léger, 2005; Lorusso, 2024b) de las personas desaparecidas, de quienes han fallecido o han sido asesinadas en la búsqueda y de quienes siguen buscando. Estas memorias están presentes y se construyen a través de, por ejemplo, el pase de lista en acciones públicas, narrar la vida de estas personas o bordar sus fotos y sus nombres (diario de campo, 2024); además de las construcciones cotidianas y siempre presentes de las familias. Esto permite comenzar a señalar algunas relaciones entre las pedagogías y las espiritualidades, en tanto ambas refieren a re-memoraciones que no son simples recuerdos, sino presencias evocadas y reales.

Ahora bien, las pedagogías de las memorias integran y posibilitan elementos que son la base de su hacer: la escucha de experiencias violentas vividas, la construcción de espacios reparadores, el tejido de empatías y encuentros, la ruptura de las violencias, la construcción de otras narrativas e historias sobre las violencias (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018). Estos elementos y prácticas se interrelacionan de diversas maneras y en distintos momentos; además, dan cuenta de que las pedagogías de las memorias van más allá del conocimiento, reflexión y comprensión de las violencias, pues también tejen empatías, reparaciones y encuentros; como lo hacen las espiritualidades que *siembran vida*. Una práctica que ejemplifica esto son los bordados hechos en memoria de quienes han fallecido sin encontrar a sus seres queridos (CICR, 2024), que se convirtieron en momentos, espacios y prácticas pedagógicas para narrar las historias, comprender y romper las violencias, y empatizar con los dolores (registro etnográfico, 9 de agosto 2024), propiciando conversaciones y activando otras memorias colectivas contra las violencias (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018).

b) Tejido de vinculaciones desde las pedagogías otras

Diversos planteamientos de las pedagogías *otras* coinciden en mirar la construcción de formas de relacionamiento y vinculaciones en las prácticas y procesos pedagógicos (Bello, 2024; Cuevas y Orrego-Echeverría, 2021; Cussiánovich, 2015; Korol, 2015; Ortega y Villa, 2021; Sinigui y Estrada, 2019). Este tejido de vínculos es *con* las y los otros, *con* los mundos, *con* la Tierra, *con* las y los ancestros, *con* la vida.

Korol (2007, 2015) ubica las pedagogías *otras* en las luchas anticapitalistas y antipatriarcales, oponiéndose a las lógicas pedagógicas que enseñan, instalan y normalizan la violencia, el miedo y el carácter individualista y violento de las formas de relacionamiento. La autora señala que esas pedagogías emergidas en las luchas requieren “reinventar los lazos de amistad, de amor, de encuentro, como lazos políticos indispensables para la creación de un mundo nuevo” (Korol, 2015, p. 143). Esto quiere decir que hacer/habitar mundos *otros*, trae consigo el necesario tejido, o quizá re-tejido, de vínculos que la crueldad ha roto o ha imposibilitado, para “recomunalizar la vida” (Bello, 2024, p. 17). Entonces, al igual que las espiritualidades que *siembran vida*, estas pedagogías ponen en marcha prácticas, acciones y dispositivos para re-tejer vínculos con las personas desaparecidas y con quienes les buscan; rompiendo así la estigmatización y el aislamiento instalados por la desaparición (Ansolabehere, 2024; Calveiro, 2021; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014).

De forma complementaria, se proponen pedagogías que re-tejen y crean formas de vinculación en medio de experiencias y contextos violentos donde la muerte y el horror han marcado las vidas y cuerpos de las personas (Bello, 2024; Ortega y Villa, 2021). Aquí el tejido de vínculos pasa por compartir y colectivizar los dolores habitados en los cuerpos, lo que posibilita tocar las fibras más profundas y sensibles (Cussiánovich, 2015), creando lugares-tiempos y momentos en los que, como señala Korol (2007), el abrazo y la caricia surgidas en el encuentro de los dolores y vulnerabilidades compartidas crean formas de conocimiento y saberes fecundos para crear *otros* mundos. Siguiendo esto, las historias y dolores compartidos mientras se pintan nombres de personas desaparecidas o mientras se comparte la comida (registro etnográfico, 19 y 20 de abril 2024; registro etnográfico, 28 de octubre 2024) son lugares-tiempos pedagógicos en los que se construyen formas de vinculación desde la sensibilidad y el condolerse (Rivera, 2011).

Asimismo, acciones como veladas, bordados colectivos y públicos, conversatorios, acciones de memoria u otros que llevan a cabo quienes buscan, se vuelven lugares-tiempos que “construyen urdimbres vinculares para juntar corporeidades, territorios, memorias, narrativas, agendas temáticas, equipajes existenciales” (Ortega y Villa, 2021, p. 148). En términos pedagógicos esto quiere decir que las acciones de las buscadoras no sólo son de denuncia o protesta, aunque pasen por ahí, sino que tienen sentidos más profundos y potentes en tanto en ellas se están tejiendo vínculos por medio de diversos dispositivos y prácticas concretas, como las fotos o frases con ropa de personas desaparecidas (registro etnográfico, 30 de agosto 2024), la narración de historias o los abrazos (diario de campo, 2024). En un sentido parecido, las búsquedas son también escenarios vinculares en los que las familias y personas solidarias se juntan poniendo al centro a las personas desaparecidas.

Por otro lado, las pedagogías de la Madre Tierra (Sinigui y Estrada, 2019), así como las ontologías relacionales en experiencias pedagógicas y educativas (Cuevas y Orrego-Echeverría, 2021), hablan de los vínculos con la Tierra, con los mundos no humanos y con las y los ancestros, de y con quienes se aprende. En este estudio es particularmente relevante el vínculo con los y las ancestras, aquellas mujeres – aunque también hombres – que han fallecido o han sido asesinadas en el camino de la búsqueda; es posible hablar de ellas como ancestras a partir de nombrar “el legado de quienes nunca dejaron de buscar” (CICR, 2024). Este vínculo se teje y construye a través de diferentes acciones como una velada en su memoria o contando sus historias (diario de campo, 2024; registro etnográfico, 9 de mayo 2024). Con acciones como estas las buscadoras enseñan que esas vidas y memorias siguen presentes y acompañando la búsqueda.

Otro elemento relevante es el vínculo con la tierra, expresado en la frase “aprender a leer la tierra” (registro etnográfico, 26 de julio 2024), con la que quienes buscan agrupan saberes como mirar los desniveles y colores de la tierra, oler y sentir lo que está o ha estado en la tierra, mirar el tipo de vegetación y fauna, etc. (Diéguez, 2023; Robledo, 2022). Esto da cuenta de que la tierra no es un espacio para ocupar con violencia y muerte (Bello, 2024), sino que es un ser que da mensajes, que habla y que guarda memorias que comunica a las familias y mujeres buscadoras. En este sentido, “el ser humano no debe “descubrir” nada, sino saber escuchar, sentir a la naturaleza para aprender de ella.” (Sinigui y Estrada, 2019, p.

175). Así, “leer la tierra” es parte de las pedagogías *otras* que emergen de la búsqueda, de ella se aprende para buscar y encontrar.

Se trata, entonces, de pedagogías que reinventan y retejen lazos y formas de vinculación para crear *otros* mundos, no en el futuro, sino mundos que están viviéndose en el presente de la búsqueda de personas desaparecidas. Además, esto se teje con las espiritualidades y las ontologías relacionales que hablan de vinculaciones y relacionamientos que rebasan lo humano y que se tejen desde las sensibilidades, los afectos, los corazones y los cuerpos (Boff, 2007, 2023; de la Cadena, 2020; Escobar, 2014; Guerrero, 2011; Hernández et al., 2022; Zibechi, 2024a).

c) Cuerpos y afectos en las pedagogías otras

Afirmar los cuerpos y los afectos en las pedagogías es partir, como hacen Ortega y Villa (2021), de una crítica y problematización de la separación mente-cuerpo que “impone un quehacer pedagógico desapasionado, desritualizado y sin preguntas vitales” (p. 147). Frente a ello son las epistemologías y las pedagogías feministas (Hill, 2000; hooks, 2020; Korol, 2007), las que han hecho énfasis y han situado el lugar que tienen los cuerpos y los afectos en las prácticas pedagógicas; esto además como un fuerte cuestionamiento a las pedagogías críticas que reproducen prácticas y discursos patriarcales (Korol, 2007). Reconocer los cuerpos en las pedagogías significa, por un lado, que los procesos de formación y la construcción de formas de vinculación se inscriben en los cuerpos (Korol, 2015), pero también significa que los cuerpos están presentes, aprendiendo, construyendo y sintiendo el mundo, por lo tanto, llevamos el mundo/los mundos en los cuerpos (Ortega y Villa, 2021). Esto es muy explícito cuando las mujeres buscadoras señalan los dolores y malestares corporales que parecen no tener explicación médica o “científica”, pero para ellas la razón es la desaparición de sus seres queridos (diario de campo, 2024); ellas llevan la desaparición en sus cuerpos de una manera muy materializada. Pero también es explícito en las diversas acciones en las que hay cuerpos en co-presencia, por ejemplo, los cuerpos de quienes buscan, los cuerpos de las personas solidarias y los cuerpos de las personas que se acercan a mirar y escuchar en una acción de memoria en un espacio público; son cuerpos que están habitando los lugares ya sea bordando, pintando, encendiendo velas, etc. (registros etnográficos, 2024). Asimismo, en las búsquedas hay cuerpos en co-presencia entre quienes buscan y las personas

encontradas, que no son meramente restos (Verástegui, 2023), sino que mantienen tejidos vivos y vinculares con la tierra, con las personas vivas y con los territorios; un ejemplo quizá bastante explícito de esto es el vínculo vivo en el que los cuerpos enterrados nutren la tierra (Barraza y García, 2024)

En cuanto a los afectos, Walsh (2014) nos recuerda a Freire y sus pedagogías como unas que dan lugar a las emociones y los afectos, porque “llorar – como amar – son emociones y sentimientos constitutivos del ser humano y, por supuesto, también de las pedagogías humanizantes” (p. 19). Esto hace posible hablar de los afectos y emociones como base de las pedagogías *otras*. La frase dicha por una mujer buscadora “nosotras buscamos con el corazón” (registro etnográfico, 11 de junio 2024) expresa, entre otras cosas, que desde el amor y con el corazón latiendo es que se busca a las personas desaparecidas. Así, colocar los cuerpos es colocar los afectos y las sensibilidades que nos permiten tejer vínculos para dar lugar, recuperar y colocar una dimensión negada por las violencias: la ternura, no como algo romántico, sino como una forma de estar (Cussiánovich, 2015).

d) Interpelar y convocar presencias y encuentros desde la vida

Martínez (2023) propone y provoca a construir lo que él mismo llama pedagogías ante las desapariciones, en estas pedagogías

pensar, hablar y leer; escribir, vivir, habitar y relacionarse con las personas desaparecidas inaugura una pedagogía ante las desapariciones a partir de la experiencia de un mal común invisibilizado y negado por las pedagogías canallas que hacen caso omiso a las borraduras existenciales de la historia (p. 31).

Esto quiere decir que, frente a las pretensiones de borrar y/o ignorar las desapariciones que se reproducen en algunas pedagogías que no se interesan, no miran, ni se dejan tocar por las realidades violentas que atraviesan las vidas de las personas, las pedagogías *otras* ponen al centro el encuentro y vinculaciones con las ausencias. Esto posibilita mirar a las personas desaparecidas desde lugares cercanos y cotidianos, así lo intentan hacer algunas de las fichas pegadas alrededor de la Glorieta de las Mujeres que Luchan en la Ciudad de México, en donde las fotos de las personas las muestran con sus mascotas, narran que les gusta escuchar

música, lo que estudian, etc. (diario de campo, 2024); lo que las vuelve dispositivos pedagógicos para precisamente leer, mirar, pensar y relacionarnos con ellas desde lugares donde la vida está al centro. Así también lo hacen las mujeres y familias buscadoras, que a través de acciones como bordar los nombres de sus seres queridos en espacios y de mostrar las fotos, convocan al encuentro con las ausencias (diario de campo, 2024; registro etnográfico, 19 de abril 2024).

En diálogo con lo anterior, las pedagogías *otras* “se asumen como construcciones éticas en las que se alberga una potencialidad hermenéutica y dialéctica de transformaciones y resistencias que permiten hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad, exclusiones y desigualdades” (Ortega y Villa, 2021, p. 147). Esos otros y otras son, en este estudio, las personas desaparecidas, quienes les buscan y quienes han fallecido o han sido asesinadas en el camino de la búsqueda. En este contexto y realidad hacernos cargo de las y los otros supone no sólo conocer la existencia de la desaparición, sino cargar con esa realidad y encargarnos de ella, lo que supone compasión, pero también praxis y compromiso (Laguna, 2011). En primer lugar, quiere decir mirar de frente las desapariciones desde los testimonios e historias narradas por quienes buscan, es “no dar la espalda a la profunda crisis y atreverse a escuchar el dolor” (Martínez, 2023). Siguiendo lo dicho, hacernos cargo implica dejarnos tocar e interpelar por los rostros, historias y cuerpos de esos otros y otras (Cullen, 2011). En tercer lugar, hacernos cargo significa nombrar lo que aparece como innombrable porque la crueldad no quiere que se nombre (Martínez, 2023), esto es: nombrar a las personas desaparecidas, nombrar las desapariciones, nombrar a quienes buscan, nombrar el dolor y nombrar también las esperanzas y búsquedas de vida.

Todo lo dicho lleva a decir que se trata de pedagogías que interpelan a las personas y a la sociedad en general para mirar, nombrar y solidarizarnos con las desapariciones, pero no lo hacen desde la espectacularización enseñada por la pedagogía de la crueldad o los discursos instalados por la gubernamentalidad neoliberal, sino desde y a través de acciones, prácticas y dispositivos que sensibilizan y ponen al centro la vida. Un ejemplo de esto es la labor y acciones del Eje de Escuelas de la Brigada Nacional de Búsqueda⁵. Este Eje realiza

⁵ La Brigada Nacional de Búsqueda se realiza cada año en algún estado del país, en ella se convocan colectivos y personas solidarias de todo el país para realizar búsqueda. La Brigada está conformada por siete ejes: 1)

un trabajo previo a la llegada de la Brigada en los territorios donde se hará búsqueda, sensibilizando a la población que habita ahí (Díaz, 2020). Las actividades que realizan son desde el arte: danza, música, teatro; todo esto es de gran importancia, como señala una integrante del Colectivo Marabunta:

no les estás enseñando un cuerpo encontrado en una fosa, le estás enseñando una chica viva haciendo danza área diciéndoles que ella y ellos lo pueden hacer, porque justo el arte toca esas fibras profundas, ahí inyectas que la desaparición es un tema que nos corresponde a todos (Díaz, 2020).

En otras palabras, esas acciones de sensibilización realizadas por el Eje de Escuelas se convierten en acciones y prácticas pedagógicas que nos enseñan que la búsqueda se hace desde y por la vida.

Ahora, si bien la labor de este Eje es de gran importancia en el marco de las Brigadas Nacionales de Búsqueda, las mujeres y familias buscadoras están realizando acciones similares en diversos momentos y lugares. Esto se ejemplifica con acciones y momentos en los que las buscadoras colocan objetos que narran a las personas desaparecidas, invitan a las personas a escribir mensajes a las familias buscadoras o cuentan las historias de quienes han fallecido o han sido asesinadas sin encontrar (diario de campo, 2024). Así, estas pedagogías que las mujeres buscadoras tejen y ponen en marcha nos enseñan que, en medio del horror y del dolor, late vida.

e) Cuidar, remendar y sostener la vida

El trabajo de Bello (2024) habla de “pedagogías para agarrarse a la vida” (p. 4) que son aquellas que se ponen en marcha para defender, sostener, remendar y cuidar la vida y la esperanza en donde estas han sido desgarradas por las violencias. La pedagogía de la ternura planteada por Cussiánovich (2015) también apunta a acciones para “recuperar lo que la guerra niega, o nos hace perder” (p. 65), esto es: lo sensible, lo afectivo, lo emocional y el dinamismo de la vida; lo que el autor, retomando a Wallon, llama una segunda piel que

búsqueda en campo; 2) identificación forense; 3) búsqueda en vida; 4) escuelas; 5) trabajo con comunidades eclesiales y de fe; 6) sensibilización a autoridades y fuerzas de seguridad locales, y 7) sensibilización en espacios públicos.

posibilita tejer cuidados y ternura no como dimensiones de intimidad o sentimentalismo, sino como algo profundamente político. Ambas propuestas coinciden en que no se trata de grandes planteamientos pedagógicos plasmados en currículos escolares o en prácticas fijas y formales, tampoco son respuestas defensivas o contraofensivas frente a las violencias – similar a lo planteado por Zibechi (2024a, 2024b) respecto a las espiritualidades. Antes bien, se trata de pedagogías que se concretan y se enraízan en acciones cotidianas construyendo “mundos comunitarios para vivir mejor en medio de situaciones de violencia, explotación y muerte” (Bello, 2024, p. 2).

En la realidad concreta de la desaparición y búsqueda, las pedagogías ante las desapariciones, sugeridas por Martínez (2023), proponen algo similar, al señalar que “estudiar y aprender son verbos que también se transforman en cuidar y curar, en construir y reparar” (p. 10). Esto junto con lo dicho antes lleva a decir que las pedagogías que emergen de la búsqueda son pedagogías que están remendando lo roto por la desaparición: los vínculos, el estigma, la desacralización de la vida, el borramiento de memorias, la sensibilidad y la colectivización del cuidado de la vida. En prácticas como conversar y compartir la comida en acciones colectivas, nombrar a las personas desaparecidas desde la vida compartida con ellas o acoger y cuidar a las personas solidarias (registro etnográfico, 28 de octubre 2024), las buscadoras están enseñándonos la vida que late, se cuida y se sostiene.

Además de ese cuidado y sostenimiento, las pedagogías que están emergiendo y poniendo en marcha quienes buscan, están colocando otras maneras de entender el sentido de la vida y la vida misma (Cussiánovich, 2015), ya no como una cosa desechable y, por tanto, desacralizada, sino como lo que está al centro del hacer/habitar mundos *otros*. Así, las pedagogías de quienes buscan nos interpelan colocando la vida al centro como lo más valioso y, por tanto, sagrado, nos dicen que la vida no es una cosa, que se trata de sus hijos, esposos, madres, etc. (diario de campo, 2024).

Ahora bien, es importante tener precauciones para no romantizar estas pedagogías, porque si bien están afirmando, remendando y sembrando vida y esperanza, debería parecernos impensable el contexto en el que se hace, pues como ellas mismas dicen “nadie debería estar aquí”, al referirse a acciones como la Marcha por la dignidad del 10 de mayo (diario de campo, 2024). Además, como en las espiritualidades, subyace el papel que las

mujeres tienen, lo cual si bien se debe a la experiencia sociohistórica (Gutiérrez, 2014; Segato, 2018), no deja de ser cansado y riesgoso (Bello, 2024). En este sentido, las mismas palabras y acciones de las buscadoras frenan aquellas pretensiones de romantizar su búsqueda, señalando el cansancio, desgaste, agenda siempre llena, enfrentamientos con autoridades y diciendo “ojalá nunca necesiten lo que nosotras sabemos” (registro etnográfico, 9 de agosto 2024), al tiempo que se dicen “especialistas en resistencia” (diario de campo, 2024).

Por último y siguiendo lo dicho por Bello (2024), *sembrar vida* supone diversos movimientos, prácticas y dispositivos pedagógicos que buscan mantener la esperanza y colectivizar la vida, entre ellos: acciones y dispositivos corporales de memoria, como veladas y marchas; dispositivos de vinculación que invitan a escribir mensajes a quienes buscan, como los bordados colocados en bastidores; prácticas cotidianas de cuidados y escucha entre las buscadoras; entre otras más (diario de campo, 2024).

f) Sentido y carácter ético-político de las pedagogías

El sentido y carácter ético-político de las pedagogías es planteado de forma importante por Freire (2005), para quien la pedagogía es parte de comprender los contextos y condiciones que atraviesan las vidas y transformarlos. Sus planteamientos hablan de la esperanza, no en el sentido de esperar, sino de la esperanza como acción transformadora y como necesidad ontológica; en este sentido, plantea una pedagogía que al actuar está interviniendo en la realidad. El *ritual de espera* planteado en la búsqueda de personas desaparecidas (Verástegui, 2023) señala algo similar, al hablar de la espera como apertura a lo posible, es decir, a la posibilidad de encontrar; es por ello que implica acciones que caminan hacia lo esperado posible: el reencuentro y el restablecimiento de vínculos y sentidos de vida. Estas acciones, como dije antes, no sólo son ir a fiscalías y búsquedas, sino que también se pueden leer en las pedagogías que emergen de la búsqueda y que reclaman la *búsqueda de vida* (Verástegui, 2018). Entonces, las pedagogías que *siembran vida* desnaturalizan las violencias y en su lugar colocan la vida.

Otro aporte importante para hablar del sentido ético-político de las pedagogías son las pedagogías feministas, especialmente aquellas planteadas y desarrolladas en contextos de

cruelles y desgarradoras violencias (Bello, 2024; Ortega y Villa, 2021). Estas pedagogías son profundamente políticas en tanto reivindican las experiencias cotidianas, situadas y encarnadas, desde las que se posicionan, resisten y re-existen frente a la muerte.

Tomando lo dicho, las pedagogías que *siembran vida* son en sí mismas ético-políticas, al afirmar la vida y construir otras historias y narraciones acerca de las desapariciones, del dolor, de la ausencia y de la vida. Además, no son pedagogías plasmadas en currículos escolares o que se enseñan de manera formal, sino que se viven y emergen de la experiencia y acciones de búsqueda.

3.4.3. Pedagogías y saberes encarnados en la búsqueda

Desde la educación popular Palumbo (2016) plantea la posibilidad de “convocar saberes *otros* asociados a la emocionalidad” (p. 10) y que se distinguen del conocimiento científico disciplinar concebido de manera hegemónica. De su parte, Meneses (2016) habla de saberes en y a través de los sentidos como los olores y sabores. Relacionar los saberes con la emocionalidad y con los sentidos remite a los cuerpos y el lugar de estos en las pedagogías (Planella, 2017) y en la construcción de saberes en el marco de ellas. A partir de ideas como estas es que Robledo (2022) habla de pedagogías de la búsqueda, en las cuales las familias y personas buscadoras han aprendido, generado y compartido lo que la autora llama conocimiento encarnado, entendido como aquel “en el que el cuerpo sabe cómo actuar. No es necesario verbalizar o representar en la mente todos los procedimientos que se requieren. El conocimiento aparece como impreso en el cuerpo” (p. 169). Esto pareciera reducir el conocimiento encarnado a saber qué hacer y cómo, sin embargo, es mucho más complejo, como intentaré plantear y desglosar en lo que sigue.

a) Saberes y conocimientos disciplinares: disputas y diálogos

Santos (2016) distingue entre conocimiento y saber de la siguiente manera:

Conocer, del latín *cognoscere* [...] significa <<obtener conocimiento de, pasar a tener conocimiento a través del ejercicio de las facultades cognitivas>> [...] se trata de un proceso acentuadamente intelectual. A su vez, saber, del latín *sapere*, significa <<tener conocimiento como si se sintiera mediante el gusto>> (de *sapio*, <<tener

gusto, tener buen paladar, tener olfato>>>). Sabor tiene exactamente la misma etimología que saber (p. 24)

El conocimiento tal como lo describe Santos hace eco del “punto cero” planteado por Castro-Gómez (2005), en el que la racionalidad individual es lo que permite conocer el mundo; esto ha permeado de forma importante las ciencias sociales (Lander, 2000) y las pedagogías no escapan de ello (Bello, 2018; Planella, 2017). No obstante, es importante mencionar, como hacen algunas y algunos (Palumbo, 2016; Walsh, 2007; Castro-Gómez, 2005) que esta manera de concebir el conocimiento es derivada de la modernidad-racionalidad (Quijano, 1992) y que las mismas ciencias incluso al interior de Europa y desde las ciencias llamadas “exactas” o “duras” han cuestionado (Esteva, 2019). Siguiendo estas ideas, pareciera que las distinciones entre conocimiento y saber responden mucho más a divisiones generadas por las disciplinas científicas (Walsh, 2007) que a las formas en que las personas nos aproximamos al mundo.

Por otro lado, la etimología presentada por Santos acerca del saber es muy sugerente e interesante para este estudio, pues, tal como señala Robledo (2022), lo que las familias buscadoras aprenden surge de sus experiencias encarnadas de búsqueda, es decir, surge del caminar cerros y barrancas, de oler y sentir la tierra, de ir a fiscalías y hablar con las autoridades, etc. Es a razón de esto que he decidido hablar de saberes encarnados para referir a los saberes que emergen de la búsqueda.

Estos saberes tienen lugar, como ya he dicho, en la experiencia de buscar. Respecto a estas formas y lugares desde los que se tejen saberes, las pedagogías vividas en las milpas educativas (Sartorello, 2024; REDIIN, 2019) señalan el tejido de saberes de manera intergeneracional, entre diversas personas y en contacto con la comunidad, con la tierra y con los y las otras. Esto, desde la búsqueda y desaparición cobra sentido importante porque habla de los saberes que se van compartiendo, aprendiendo y heredando de quienes nunca dejaron de buscar (CICR, 2024). También es posible mirar que los saberes no están en las aulas, sino en los campos de búsqueda, en los SEMEFOS o en las plazas y espacios públicos.

Finalmente, estos saberes entran en diálogo, muchas veces conflictivo, con los saberes disciplinares (Sartorello, 2019; Santos, 2009); esto a razón de las jerarquías establecidas entre

unos y otros. Así lo viven las familias buscadoras que necesitan recurrir a expertos/as forenses para validar lo que ellas ya saben pero que las autoridades no reconocen. Robledo (2019) ejemplifica un conflicto de este tipo al narrar el caso de una madre que sabía que el cuerpo encontrado era su hijo y se negó a las pruebas forenses; de forma contraria están los casos en que las autoridades entregan cuerpos, pero las familias reciben mensajes en sus sueños y así se dan cuenta de que el cuerpo que les fue entregado no es el de su familiar (diario de campo, 2024). En este último ejemplo el saber no viene de la razón, sino del vínculo con sus familiares en el mundo de los sueños.

b) Los sentidos en la construcción de saberes

La pedagogía moderna y racional (Bello, 2018; Planella, 2017) borra los cuerpos y, con ello, los sentidos y su presencia en los procesos y prácticas pedagógicas, pues estos

nos pueden engañar, hay ilusiones de óptica, podemos confundirnos con lo que pasa en la realidad. En cambio, esto que tenemos en la cabeza, la abstracción, es la realidad real de verdad [...] No puedo confiar mucho en los sentidos, en lo que toco, en lo que huelo, en lo que siento, sino que debo confiar más en esto que tengo en la cabeza que aparece como la realidad misma (Esteve, 2019, p. 150)

Es como si los olores, los sabores, los colores, las texturas, las temperaturas y las imágenes no me estuvieran diciendo algo sobre el mundo, sobre la vida, sobre las y los otros. Es como si sólo habitara el mundo a través de y con la razón.

Una propuesta interesante que da lugar a los sentidos es la que presenta Meneses (2016, 2020) al hablar de los saberes contenidos en los sabores y olores de las comidas africanas. Para la autora la comida encarna historias de colonización, identitarias y de resistencia, y es en las cocinas donde las mujeres han generado, compartido y recreado saberes en torno a ello. Esto permite “descentrar la concepción del aprendizaje vinculado a lo meramente cognitivo” (Palumbo, 2016, p. 10).

De ese modo, los cuerpos y los sentidos están presentes en las pedagogías, no como mediadores de los procesos formativos, sino porque la forma en que experienciamos el mundo es corporal (Planella, 2017). Esto permite mirar y colocar el lugar que tienen los

olores y sabores que evocan a las personas desaparecidas y que evocan su presencia en esa comida, en esas flores o en esos colores (diario de campo, 2024); además, desde aquí se generan saberes que llevan a la acción. Uno de los ejemplos más claros de esto es cuando Diéguez (2023) describe las formas en que las familias buscadoras van sintiendo, mirando y oliendo la tierra para buscar.

c) Saberes encarnados de la búsqueda

Entre los saberes que se generan en la búsqueda de personas a partir de la experiencia, se encuentran los siguientes los siguientes: forenses, legales, de búsqueda en campo o en vida, sobre la violencia y saberes *otros*, que se relacionan de manera importante con las prácticas y elementos de las pedagogías *otras* abordadas anteriormente.

Saberes forenses

Los saberes forenses están relacionados con los aprendizajes de las mujeres buscadoras en las búsquedas en campo, que son búsquedas de fosas. Estos saberes se construyen, aprenden y comparten a partir de la experiencia de salir a buscar a sus seres desaparecidos en cerros, terrenos, campos abiertos, etc. Un saber forense es sobre la exploración de terrenos, pues: “No nomás es caminar y caminar por los cerros. Donde vemos áreas que están hundidas, piedras que están hundidas, picamos con la varilla y ya si nos da un aroma medio raro, pues empezamos a escarbar” (No están solas, 2022). Este saber lo han aprendido por medio de la experiencia de buscar fosas y cuerpos en campo, lo enseñan unas a otras, a las más nuevas para que aprendan y sepan identificar lugares donde posiblemente hay fosas.

Además, los saberes tienen que ver con la experiencia y sabiduría acumuladas (Sartorello, 2024), lo que ayuda a perfeccionarlos y compartirlos; cuenta de esto es la siguiente narración de un podcast realizado con colectivos de búsqueda: “las técnicas que utilizan las rastreadoras las han perfeccionado con los años. Aprendieron como desenterrar personas y no dañar los cuerpos, como harían expertas forenses” (Ayala, 2020).

Saberes legales

Estos saberes tienen que ver con los procesos legales a seguir en caso de una desaparición, desde saber hacer una denuncia, hasta conocer la estructura y elementos de las carpetas de investigación, tener un directorio de instituciones y estancias que orientan y/o acompañan los procesos legales. Estos saberes se han recopilado en manuales, libros de trabajo y folletos elaborados por colectivos de búsqueda en alianza con organizaciones de la sociedad civil o la academia, por ejemplo, el manual *Caminos para la búsqueda en vida. Saberes y experiencias de familias y colectivos* (Serapaz y GIASF, 2020).

Saberes de búsqueda en campo o en vida

Estos saberes están muy ligados a los saberes forenses, pues ambos sustentan la búsqueda práctica de personas. Sin embargo, los saberes de búsqueda en campo o en vida⁶ son más amplios y están relacionados con las medidas y estrategias de cuidados y seguridad durante una búsqueda; con las formas de proceder y pasos a seguir para la búsqueda; con la tramitación de accesos a penales y hospitales para buscar en vida; etc. Un ejemplo de los saberes de búsqueda en campo es el siguiente testimonio:

Llegamos, tiran el dron para ver cómo está el terreno y entonces ya nos empezamos a hacer por grupos, un grupo por acá y por acá, no distanciarnos mucho. Entonces ya cada quien agarra su varilla, otra su pala y ya vamos, donde vemos que hay tierra removida ahí se encaja la varilla. (No están solas, 2022)

Saberes sobre la violencia

Dentro de los saberes que las mujeres buscadoras generan y comparten, se encuentran unos sobre la violencia. En estos, las buscadoras aprenden que existen múltiples violencias, como las institucionales, directas, de género, etc.; las formas y modos de operación que adquiere la violencia en los grupos delictivos organizados; pero también aprenden a concebir y entender la violencia de forma amplia y compleja, a diferencia de la forma en que lo hace el Estado (Galán, 2017). Así, por ejemplo, una buscadora puede aprender que, si su hijo fue

⁶ La búsqueda en campo se refiere a la búsqueda de fosas y osamentas en terrenos o cerros, mientras que la búsqueda en vida se realiza en cárceles, hospitales, centros de rehabilitación, etc.

desaparecido por el crimen organizado, pueden desaparecerla también a ella o a su familia, como da cuenta esta narración:

La mayoría somos mujeres porque nos da miedo meter a nuestros hijos o a nuestros esposos, que les vayan a hacer algo cuando andamos en la búsqueda. Porque también nosotras corremos mucho peligro con la mafia, porque muchas veces a ellos no les gusta que encontremos lo que ellos entierran, lo que ellos desaparecen. (No están solas, 2022)

Saberes de investigación

Quienes buscan aprenden y construyen saberes acerca de cómo investigar, específicamente maneras de obtener pistas e información para encontrar puntos de búsqueda. En ello a veces son útiles las redes sociales de los colectivos, los buzones anónimos en iglesias o espacios comunitarios o incluso las indagaciones que cada familia hace respecto a su caso.

Saberes *otros*

A estos saberes los he llamado *otros*, siguiendo la idea de Walsh (2014) sobre el “modo otro” dicha al inicio de este capítulo. Estos saberes evidencian maneras distintas de conocer y vivir, como lo expresa una mamá buscadora al decir que:

Con el colectivo yo siento que estoy haciendo algo por Diego y por los demás. Al vivir algo así, también ya no puedes quedarte sentada, observando, viendo, ni llorando, ni siquiera llorando. O sea, sí lloras, pero sigues, sigues con el dolor. Entonces le ha dado sentido a mi vida, me fortalece, me ayuda y es como un aprendizaje constante del día a día, poder acompañar a otras personas. (Uniendo Esperanzas Edomex, 2023a).

También se hacen presentes las diversas fuentes a partir de las cuales se construyen esos saberes (Dietz, 2019), una de las cuales puede ser la espiritualidad. Esto se ve cuando una buscadora señala que: “A lo mejor en otra vida él me espera riéndose, como se ríe aquí conmigo. Y es lo que nos motiva a estar, a andar con ese grupo, pa’ que ya se encuentren y nosotros encontremos también esa verdad y esa justicia” (Uniendo Esperanzas Edomex,

2023b). Este saber no sólo da cuenta de la fuente a partir de la cual se construye y sustenta él mismo, sino también de la praxis a la que conduce, que es el estar en colectivo y buscar verdad, como también lo muestra el testimonio que sigue: “Hay momentos que no quisiera ni existir ya, pero nomás el recordar que aún a él todavía no lo encuentro, eso me empuja y la fe y la esperanza, que sé que Dios me lo va a entregar algún día” (No están solas, 2022).

Finalmente, como señalé en el planteamiento del problema de la investigación, todos estos saberes adquieren relevancia política y social. Esto es así, en primer lugar, ante la falta de acción de las instituciones responsables de la búsqueda (Robledo, 2019; Verástegui, 2023); en este sentido son saberes políticos (Sartorello, 2024). En segundo lugar, son saberes relevantes porque están ayudando a regresar a las personas desaparecidas a casa y dando un poco de tranquilidad a las familias. Y finalmente, son saberes que rompen con una de las pretensiones fuertes de la desaparición, que es borrar las memorias y vínculos de las personas desaparecidas y de quienes les buscan (Verástegui, 2023)

Síntesis

Lo aquí expuesto presenta algunos elementos, prácticas concretas y espacios posibilitados y generados desde las pedagogías *otras*. Como se lee, estas emergen y se ubican en espacios, colectivos y sujetos que en distintos contextos y ante diversas violencias buscan re-tejer los vínculos rotos y construir formas vinculantes y colectivas de hacer/habitar mundos. En este sentido se trata de pedagogías que resisten a las violencias, las denuncian y construyen estrategias, dispositivos, herramientas y procesos para transformarlas, lo cual pasa en experiencias situadas y concretas.

Entre los elementos que se articulan en estas pedagogías fue posible ubicar los siguientes: la construcción de memorias, el tejido de vinculaciones y los cuidados y remiendos de la vida en medio de las violencias; en todo ello los afectos, los cuerpos y los sentires están siempre presentes y se leen no como obstáculos sino posibilitadores y potenciadores de lo pedagógico. Estos elementos están presentes en acciones de colectivos y sujetos diversos que, aunque no las nombran pedagógicas de forma explícita, enseñan y forman subjetividades, relaciones e identidades. De aquí la reterritorialización de lo pedagógico y su sentido político.

Entender así lo pedagógico y las pedagogías conduce a comprender que los saberes son parte de ellas, en tanto se aprenden, construyen y/o colectivizan en diferentes espacios y con intenciones concretas, como buscar y responder a las desapariciones. Poner el acento en la corporalidad, la experiencia y la colectividad respecto a los saberes ayuda a comprender que los mundos no se hacen/habitan sólo desde la razón, como ha supuesto la ontología moderna. Asimismo, esto permite señalar que es la experiencia encarnada la que permite generar saberes que pueden dialogar, nutrirse y complementarse con los saberes y conocimientos disciplinares que se pueden poner al servicio de la búsqueda.

3.5. Recapitulación y diálogo con las aproximaciones teóricas

Las aproximaciones teóricas de esta investigación abrevan, como se lee, de distintas disciplinas y enfoques. Esto es así, en primer lugar, a razón de los temas que me interesó indagar; así, aunque el centro y foco de atención está puesto en las pedagogías, la exploración de estas fue: 1) en el contexto de la desaparición y búsqueda de personas; y 2) en su vínculo con las espiritualidades. Por tanto, el tema amplio y general del estudio es la desaparición y búsqueda de personas, es por ello por lo que presenté un recorrido amplio, pero no exhaustivo, de las formas en que esta realidad ha sido abordada. Siguiendo esto, vale la pena mencionar que en el análisis realizado y presentado en el siguiente capítulo no retomo todas las narrativas de la desaparición, pues las preguntas de investigación no están dirigidas a hacer un estudio amplio y extenso sobre desaparición. No obstante, algunos elementos y narrativas son recuperadas cuando aparecen en la narración etnográfica.

Por otro lado, presentar las narrativas de la desaparición existentes fue importante para introducir y justificar una narrativa desde las pedagogías y lo pedagógico, así como una narrativa que coloca la desaparición como ruptura de vínculos y memorias (Esquema 1: Propuesta de narrativas de las desapariciones). Las intenciones de proponer estas narrativas son dos: 1) ampliar las miradas, análisis y abordajes de la desaparición para comprender los diversos elementos sociales, políticos y jurídicos, pero también culturales, formativos, relacionales, antropológicos e intersubjetivos que posibilitan las desapariciones; y 2) introducir, tejer y dar lugar a las espiritualidades y las pedagogías que emergen, se construyen

y se viven en la búsqueda de personas desaparecidas. Es decir, las preguntas que guiaron esta investigación y los análisis derivados de ellas en torno a las pedagogías y las espiritualidades pueden leerse y comprenderse de mejor manera a partir de las dos narrativas de la desaparición propuestas. De este modo, el trabajo realizado se inserta en las amplias discusiones y análisis sobre las desapariciones.



Esquema 1: Propuesta de narrativas de las desapariciones.
Fuente: Elaboración propia a partir de las aproximaciones teóricas.

Siguiendo lo dicho y a partir del esquema propuesto, retomo las pedagogías de la crueldad para intentar comprender las desapariciones desde y a partir de: el tipo de vinculaciones que las posibilitan y las que enseñan, las concepciones y prácticas en torno a la vida, y el proyecto social al que responden. Por su parte, la narrativa de la desaparición como borramiento de vínculos y memoria permite un acercamiento a la desaparición y búsqueda en lo más inmediato, cotidiano y cercano de quienes la viven.

Igual de inmediatas y cotidianas son las prácticas y realidades a las que remiten las espiritualidades. Como se pudo leer en este capítulo, para resolver las dificultades, conflictos y dispersiones que supone la categoría espiritualidad, decidí abordarla en función de las prácticas, realidades y acciones concretas a las que remiten, especialmente en contextos de

violencias. Así, en lugar de decir que esto o aquello es espiritualidad, la aproximación teórica presentada ayuda a agrupar algunas y diversas acciones, prácticas y experiencias cotidianas de quienes buscan, entendiéndolas a partir de los vínculos que se tejen y/o re-tejen desde la vida.

Además de lo dicho, comprender las espiritualidades en diálogo y a partir de las ontologías relacionales enfatiza que se trata de formas y relaciones vinculares que, por un lado, rebasan las relaciones entre humanos, y por otro, que existen diversas maneras de comprender, habitar y estar en los mundos.

Finalmente, las pedagogías *otras* y la manera en que las abordo permiten dar cuenta, como señala Walsh (2014), de las metodologías, concepciones de mundos, vinculaciones, prácticas cotidianas, saberes y principios ético-políticos que sostienen las acciones de resistencia y creación de mundos, en este caso en la búsqueda de los seres queridos desaparecidos. En este sentido, las pedagogías *otras* no sólo resisten, sino que hacen, sienten, enseñan, habitan y crean mundos vinculares frente al individualismo, el mandato de masculinidad y la cosificación de la crueldad.

Algunos elementos de las pedagogías *otras* coinciden y se encuentran con los señalados en las espiritualidades, lo cual no quiere decir que exista una relación causal o unidireccional entre unas y otras. Antes bien, ambas se tejen de maneras complejas y diversas, lo que permite decir que las espiritualidades atraviesan las pedagogías *otras* y estas últimas permiten seguir construyendo prácticas y experiencias de las espiritualidades. Es a razón de ello que las he nombrado pedagogías y espiritualidades que *siembran vida*.

Capítulo 4. Análisis: una narración etnográfica

Este cuarto capítulo de la tesis está dedicado a la narración y análisis de los hallazgos de la investigación. He agrupado el *corpus* de la investigación en cuatro grandes apartados, cada uno reúne categorías y temas compartidos. Es importante mencionar que esta agrupación del *corpus* responde, precisamente, a fines prácticos y analíticos; sin embargo, esto no quiere decir que categorías y temas que aparecen en un apartado no estén en otro.

Los apartados que conforman el capítulo son cinco. El primero se titula “Los corazones en la búsqueda: latidos y presencias de mundos *otros*”, este apartado abre el capítulo presentando una idea y vivencia muy potente y significativa para esta investigación surgida de dos frases dichas por Mina: “nosotras buscamos con el corazón” y “su corazón dejó de latir”. Se trata de un apartado bastante breve, pero, como dije, potente; lo plasmado en él es retomado a lo largo de los siguientes apartados.

El segundo apartado es “Buscar en un parque natural “protegido”: entre la crueldad y la *búsqueda de vida*”. Aquí narro y analizo el acompañamiento a una búsqueda en campo; resalto elementos de las pedagogías de la crueldad como la dueñidad de vidas y territorios, la desacralización de la vida y la ruptura de vínculos y empatías. Al mismo tiempo, se hacen presentes diversos saberes de búsqueda, así como elementos de las pedagogías y las espiritualidades que *siembran vida*.

El siguiente apartado analítico lleva por título “Presencias, re-memoraciones y vidas de las personas cuyos *corazones dejaron de latir* en el camino de la búsqueda”. Aquí he agrupado dos escenarios vividos en el trabajo de campo: una “Velada en memoria de quienes han fallecido sin encontrar” y el proyecto “Tejer memoria: el legado de quienes nunca dejaron de buscar”, así como el conversatorio que inauguró la exposición de dicho proyecto. Esta agrupación responde a que en ambos escenarios resaltan acciones de memoria, homenaje y cuidado de las vidas de aquellas personas que han fallecido o han sido asesinadas en la búsqueda de sus seres queridos, muchas de ellas sin haber sabido nada al respecto. Destaco las prácticas y dispositivos pedagógicos de esas acciones, así como la presencia de las espiritualidades y de mundos diversos.

En el cuarto apartado que se titula “Hacer/habitar mundos *otros* que *siembran vida* desde las pedagogías y las espiritualidades” narro y analizo la Jornada de Unificación Nacional y algunas acciones realizadas en el marco del Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas, ambas realizadas en 2024, en abril y agosto respectivamente. Explicito el sentido y prácticas político-pedagógicas de estas acciones, prestando especial atención a los menajes, saberes y enseñanzas acerca de la vida, de los vínculos y de los mundos; todo esto es lo que me condujo a nombrar las pedagogías que emergen en la búsqueda como unas que *siembran vida*. Destaco, de forma especial, el entramado de estas pedagogías con diversas prácticas y realidades movilizadas por las espiritualidades.

El quinto y último apartado analítico lleva por título ““Siempre están presentes”: espiritualidades y mundos *otros* en la búsqueda”. Lo primero a destacar es que “siempre están presentes” fue algo dicho por Diana en una de las tantas pláticas que hemos tenido a lo largo de la investigación. Aquí agrupo las conversaciones, intercambios y encuentros “privados” con las mujeres buscadoras que han colaborado en la investigación. Primero presento la narración y análisis de las conversaciones e intercambios que sucedieron y viví en diversos encuentros con ellas, ya sea en cafeterías o en acciones públicas pero que remiten a vivencias íntimas. En un segundo momento presento un encuentro que tuvimos para hacer fotobordados con algunas mujeres buscadoras. En ambos escenarios voy señalando y analizando la presencia de diversos mundos, como el de los sueños y el divino, así como las espiritualidades presentes en las vivencias de quienes buscan. Lo pedagógico aparece, sobre todo, en el encuentro de fotobordados, en él destaco el tejido de vínculos, los lugares-tiempos para compartir, sentir y estar juntas.

4.1. Los corazones en la búsqueda: latidos y presencias de mundos *otros*

En este primer apartado del capítulo analítico voy a enfocarme en la narración y análisis de una idea muy potente para esta investigación: los corazones, su presencia y latir en la búsqueda. Se trata de los corazones que han dejado de latir y los que siguen latiendo y buscando.

En una ocasión me reuní con mujeres buscadoras para conversar sobre la investigación que en aquellos momentos estaba sólo en ideas y papel. Durante la plática y al mencionarles lo que ellas van aprendiendo y compartiendo al buscar a sus seres queridos, Mina, quien busca a su hijo Roberto, me compartió que ellas más que ser expertas forenses o legales, buscan con el corazón. Enseguida Diana e Inés, hija y madre buscadoras de Adulfa y Axel respectivamente, afirmaron que muchas veces se busca según lo que les diga su corazón, incluso según lo que les digan los sueños. Escuchar esto fue revelador y cuestionador para mí, pues me condujo a pensar que quizá mucho de lo que van aprendiendo y construyendo viene, como ellas mismas dicen, del corazón, es decir, del amor a sus seres queridos, de lo que sienten, de lo que el cuerpo y los afectos les dicen, así como de la vida vivida y compartida con ellas y ellos; esto es complejo y tiene implicaciones epistemológicas importante que intentaré explicitar en lo que sigue.

Seguimos la plática y Adrianita, quien busca a su hijo Gustavo, me contó que en una ocasión prendió el radio para escuchar la canción que le gusta a su hijo, de repente el radio se apagó, lo volvió a encender y al poco rato volvió a apagarse abruptamente. Sus ojos se pusieron llorosos mientras me dijo que aquello que le pasó era una señal de que su hijo ya no estaba aquí; pues para ella la única manera posible de que su hijo se comunique de esas formas, es porque está en otro mundo. Mina se apresuró a decir que eso para ella es una señal de que su hijo la necesita y quiere que lo encuentre. Aquí sobresalen dos elementos relevantes: 1) la presencia y mensajes de las personas desaparecidas y 2) las formas en que estos son entendidos y significados por quienes les buscan; asimismo se refleja lo dicho por Mina respecto a buscar con el corazón.

La conversación siguió y en otro momento Mina me contó de un perito forense que se encuentra en uno de los puntos del Servicio Médico Forense (SEMEFO), cuando esa persona se acerca y se comunica con las familias, les dice “está vivo o su corazón ya no late”, para referir a si la persona desaparecida fue encontrada viva o no. Para Mina esta frase es una manera de cuidar, aminorar y empatizar con las reacciones de las familias que encuentran a sus seres queridos en los SEMEFOS, pues, en palabras de Mina, no es lo mismo decir “está muerto/a” a decir “su corazón ya no late”.

La idea, pero sobre todo experiencia encarnada de “buscar con el corazón”, expresa varias realidades que viven quienes buscan a sus seres queridos. Lo primero a señalar es que buscar con el corazón refiere, como plantea Verástegui (2018), a los vínculos vividos con las personas desaparecidas, así como al amor, afectos y memorias compartidas y sentidas con/por ellas; de aquí la consigna “por qué les buscamos, porque les amamos”, es decir, lo que está en el centro de la búsqueda es la vida vivida de las personas desaparecidas y el amor por ellas. Esto expresa, además, los vínculos que se re-tejen, manteniéndose vivos más allá de la materialidad (Boff, 2007, 2023; Zibechi, 2024a; Ortiz Acosta, 2019). De igual manera, en la frase sobresale la presencia y centralidad de los corazones que, siguiendo la propuesta antropológica de Guerrero (2011), son lo que ayuda a comprender la vida que late y es sostenida en medio de realidades y experiencias de violencias. Por lo tanto, decir que se busca con el corazón es decir que se busca con la vida misma, con su latir, sus sentires, sus dolores, su dinamismo, su materialidad y también con sus complejidades.

En línea con lo dicho, hay que señalar que no se busca, o no sólo, desde y con la razón; si bien se vuelve importante que las familias aprendan – y de hecho lo van haciendo de formas colectivas y diversas – temas legales, forenses y otros, lo primero que se pone en la búsqueda es el corazón que hace latir la vida; y aún aquellos temas no son aprendidos sólo desde la razón, como iré explicitando en otros momentos de este capítulo analítico. En este punto vale la pena señalar que lo aprendido desde la razón se encuentra, a veces de manera dialógica y otras veces de forma conflictiva, con lo que dice el corazón de quienes buscan. Esto habla de otros mundos que con-viven y co-existen con el de la razón que se ha establecido como el único posible (Blaser y De la Cadena, 2009; Castro-Gómez, 2005; Escobar, 2014, 2020) por lo tanto, “buscar con el corazón” rompe con divisiones como cultura-naturaleza y razón-Un mundo, dando lugar a los afectos, los sueños y los cuerpos. Siguiendo lo dicho es posible decir que, entonces, los saberes que aprenden, generan y comparten quienes buscan, son saberes *otros* porque se entretajan con y desde los cuerpos y los afectos (Korol, 2015; Meneses, 2016, 2020; Palumbo, 2016; Planella, 2017) que movilizan la búsqueda y que, por ello, hacen parte del *ritual de espera* (Verástegui, 2023). En otras palabras y desde la mirada de esta investigación, lo importante no es el tipo de saberes que tienen lugar en la realidad de la búsqueda – legales, forenses, de protesta, etc. – sino lo que los moviliza y potencia.

Ahora, en cuanto a la expresión “su corazón dejó de latir”, esta resuena de forma muy cercana con lo señalado por Verástegui (2018), para quien la *búsqueda de vida* no se limita o restringe a los corazones que laten y bombean sangre, sino que “presupone que si las funciones biológicas del cuerpo cesan, aún existe una vida que recuperar, una subjetividad singular que será recuperada al localizar los restos de la persona desaparecida” (p. 9). Por lo tanto, no es contradictorio decir que, aun yendo a los SEMEFOS, lo que se busca es la vida suspendida (Ovalle, 2019), el corazón arrebatado, los vínculos rotos y la reconstrucción – si fuera posible – de sentidos de vida (Verástegui, 2018, 2023). De este modo, cuando la persona en el SEMEFO les dice a las familias que “su corazón dejó de latir”, lo que está haciendo es colocar y explicitar el cuidado de las vidas violentadas (Guerrero, 2011; Zibechi, 2024b), lo que convierte aquella frase y acción en un acto comunicativo y pedagógico que coloca al centro otros sentidos y comprensiones de la vida (Cussiánovich, 2015) ya no como cosa, sino como algo sagrado; también enseña a reparar lo dañado (Bello, 204) y que la vida se cuida y sostiene desde la sensibilidad, la empatía y lo sensible (Cussiánovich, 2015; Korol, 2007, 2015; Ortega y Villa, 2021; Walsh, 2014).

Además de lo anterior, pero entretelado con ello, decir que “el corazón dejó de latir” expresa que, aunque la vida biológica y física de las personas haya cesado, sus vidas espirituales, memorias y vínculos siguen estando presentes (Verástegui, 2018, 2023). Esto se ejemplifica en lo compartido por Adriana, pues, aunque para ella su hijo ya no esté en este mundo, él está presente en la canción que le gusta y que ella pone en el radio, él se comunica con ella a través de esa canción; aquí resalta lo señalado por Boff (2000) a propósito de los objetos que dejan de ser objetos para convertirse en puentes que remiten y comunican otras realidades, en lo vivido por Adriana la canción se vuelve ese puente, no es cualquier canción, es la que le gusta a su hijo Gustavo y que, por ello, lo hace presente aunque él esté, bajo la interpretación de Adriana, en otro mundo. Otro elemento que emerge de esto es la existencia y vivencia de un mundo más allá del mundo de la vida humana y material (Escobar, 2020; Esteva, 2019; Guerrero, 2011), lo que podría llamarse un mundo trascendente, en el que habitan y están los corazones que han dejado de latir. Por lo tanto, decir que “un corazón dejó de latir” toma un significado relevante para esta investigación, pues da cuenta precisamente de los vínculos, memorias, encuentros y cuidados más allá de la materialidad y del mundo

“objetivo” (Boff, 2000; Blaser y De la Cadena, 2009; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014, 2020).

Todo lo dicho hasta aquí es sumamente político, pues a través de acciones, prácticas y experiencias cotidianas: buscar con el corazón, comunicarse con los corazones que han dejado de latir, cuidar la vida a través de las formas de comunicación, el tejido de empatías y sensibilidades; se están viviendo otras formas de vinculación, de comprender la vida y con ello de habitar/hacer mundos otros (Esteve, 2019; Freire, 2005). Es esto lo que lleva a nombrar las espiritualidades y pedagogías que emergen en la búsqueda como unas que *siembran vida*.

Para cerrar este primer apartado es importante señalar tres cosas. La primera, es que comencé con esta narración por la potencia y significado que adquieren las frases y experiencias de “buscar con el corazón” y “los corazones que dejaron de latir”; ambas estarán presentes a lo largo de todo este capítulo, ya sea para referir a las presencias de las personas desaparecidas a las que aquellas personas buscadoras que han fallecido en el camino de la búsqueda; así como para referir a los afectos y amores puestos en la búsqueda. En segundo lugar, considero importante aclarar que este primer apartado es bastante corto en relación con los siguientes, pero me pareció importante colocarlo al inicio y separarlo de otras narraciones y momentos del trabajo de campo, precisamente por la potencia y centralidad de las frases expresadas y analizadas aquí. Lo tercero a señalar, es que, aunque estoy hablando de la vida que se siembra y late en acciones y prácticas cotidianas y quizá “pequeñas” de la búsqueda; esto está sucediendo en medio del dolor y crueldad instaladas por las violencias; creo necesario no perder esto de vista porque la premisa fundamental sigue siendo encontrar a las personas y no olvidar las violencias vividas.

4.2. Buscar en un parque natural “protegido”: entre la crueldad y la *búsqueda de vida*

En este apartado del capítulo analítico presento el primer escenario seleccionado del corpus de la investigación, se trata de una búsqueda en campo realizada en julio de 2024 en un cerro

ubicado entre el Estado de México y la Ciudad de México, rumbo a la carretera que conduce hacia Ecatepec.

Un colectivo de búsqueda convocó a más colectivos y familias buscadoras, a personas solidarias y a la sociedad civil a sumarse a una búsqueda en campo que tendría lugar en la periferia entre la zona norte de la Ciudad de México y el Estado de México. Inés me invitó a acompañar la búsqueda como solidaria su colectivo. La cita fue muy temprano a las afueras de una estación de metro que se ubica a una cuadra de la preparatoria donde cursé la educación media superior. Era afuera de esa estación donde tomaba el transporte de regreso a casa por las tardes; no hubiera imaginado que años después este sería el punto de reunión para acompañar una búsqueda de personas desaparecidas o para encontrarme con mujeres buscadoras en futuras ocasiones como parte de mi ahora formación de posgrado y como solidaria de la búsqueda.

Mientras esperaba a Inés, llegó al lugar un grupo de personas con mochilas, pantalones gruesos, playeras de manga larga, botas, mochilas y sombreros; intuí que eran personas de algún colectivo, de la brigada de búsqueda o solidarias, pues iban preparadas justo como Inés me había indicado días antes por teléfono. Entre lo que me indicó está lo siguiente: que llevara una chamarra de mezclilla gruesa porque era mejor que una sudadera, pues si había espinas o ramas era difícil que se me enterraran o me rasgaran; que necesitaba botas que cubrieran mi tobillo para no torcerme; que eran necesarios unos guantes gruesos para agarrar las palas o la tierra; que llevara un paliacate o una bandana para cubrir mi cuello y boca de la tierra y el sol. Saber cómo vestirse y qué llevar a una búsqueda es algo que las familias y mujeres buscadoras van aprendiendo y compartiendo en el camino y experiencia de buscar, son saberes encarnados de la búsqueda (Diéguez, 2023; Robledo, 2022) que se engloban en el amplio grupo de saberes de búsqueda en campo (No están solas, 2022) en tanto tienen que ver con algunas herramientas y objetos personales necesarios para buscar y con cómo prepararse en términos prácticos para una búsqueda. Además, se entretejen con saberes sobre los riesgos de la búsqueda en campo y con saberes *otros* (Walsh, 2013), en este caso, con saberes acerca de los cuidados (Bello, 2024); pues si bien hay cosas necesarias para ir a buscar, los señalamientos de Inés como “para no torcerme el pie” o “para que las ramas no me rasguen”, expresan – tal como las mujeres buscadoras me han compartido en otros

momentos – que al estar buscando es posible torcerse un pie, caerse, enterrarse ramas o incluso otros objetos; lo cual puede prevenirse o aminorarse yendo preparadas. Estos saberes son compartidos desde la oralidad y la cotidianidad (Sartorello, 2024) de la búsqueda (Robledo, 2022), es decir, desde el vivir y encarnar la búsqueda, estando ahí. Con lo dicho se puede señalar que si bien existen materiales que han recuperado algunos saberes necesarios para la búsqueda (No están solas, 2022; Serapaz y GIASF, 2020), estos se enfocan mayormente en cuestiones y procesos legales o en herramientas necesarias, pero prestan poca o nula atención a los cuidados necesarios y a otros detalles prácticos para buscar. Por lo tanto, podría ser necesario sistematizar estos saberes, no con la intención de inmovilizarlos o sacarlos de la cotidianidad situada, sino con el propósito de ayudar e introducir a quienes van por primera vez a una búsqueda.

Después de un rato esperando, llegó el autobús que nos llevaría al lugar de la búsqueda; en el camino Inés me dijo que llegando nos dividiríamos en grupos para abarcar más terreno, me pidió quedarme con ella todo el tiempo para que aprendiera, y también en un gesto de cuidado y seguridad hacia mí, como ha hecho en otras ocasiones. Durante el trayecto me di cuenta de que la zona me era conocida, ya que en una de esas colonias vive una amiga de la universidad a quien a veces visito y también es una zona por la que he pasado en diferentes ocasiones. Esto da cuenta de que existen territorios marcados por la desaparición (Martínez, 2023) que desconocemos y que pueden ser, y de hecho son, colonias, barrios o lugares que transitamos, que hemos habitado, que visitamos o en los que incluso hemos crecido; esto modifica las maneras de mirarlos y transitarlos, quizá no desde la memoria de las violencias que los ocupan o de las personas violentadas directamente en ellos, como sugiere Delacroix (2020), sino desde el miedo y las posibles sensaciones de inseguridad y/o desprotección que instalan las violencias (Calveiro, 2021). Siguiendo esto, si bien los análisis y propuestas teóricas para nombrar estos territorios como unos que tienen dueños (Segato, 2016a) y ocupados por las violencias (Martínez, 2023; Zibechi, 2015) presentan aportes teóricos importantes y nos ayudan a analizar estas realidades, como investigadora esto se siente en la piel y se vive al estar en campo, incluso mucho antes de poder nombrarlo teórica, analítica y/o categorialmente. Explicarlo es parte de formas concretas de hacer y vivir la investigación, en las que se ponen/pongo el cuerpo, los afectos, las emociones y la piel, es decir, una investigación que echa mano de epistemologías corporizadas, feministas y

decoloniales (Castrillo, 2025; García, 2020; Hill, 2000; hooks, 2020; Meneses, 2020; Rappaport, 2018; Sartorello, 2016), que ayudan a visibilizar y dar lugar a las formas en que lo vivido en el campo me ha interpelado y tocado.

Además de lo anterior, está lo señalado por Segato (2016a) respecto a que las violencias nos están diciendo algo a nosotras las personas vivas, aunque no las vivamos de forma directa. Nos están diciendo – me están diciendo a mí como investigadora y como mujer que habita este país – por lo menos dos cosas. Primero, al mirar y ser conscientes de que los territorios marcados por la desaparición no nos son lejanos, la desaparición como pedagogía de la crueldad nos está diciendo que esos territorios están ocupados por las violencias, que en ellos hay una ausencia de justicia que está posibilitando esas violencias. Segundo, nos está diciendo que nosotras no estamos alejadas ni distanciadas de las condiciones y de las geografías de la desaparición, que las víctimas no están “dotadas de una cualidad esencial e idiosincrática que las distinga de todos los otros pueblos masacrados de la historia” (p. 52). Siguiendo esto último, aunque las diferencias, jerarquías y privilegios visibilizados por la interseccionalidad (Viveros, 2017) deban reconocerse, es importante también no perder de vista que las distancias y diferencias entre quienes viven las violencias y quienes las vemos, más aún quienes las investigamos, son falsas y contribuyen más bien a reproducir discursos de victimización (Segato, 2016a) y estigmatización (Ansolabehere, 2024; Calveiro, 2021). En este sentido, me parece importante señalar que si yo desaparezo podrían buscarme de forma inmediata – y las primeras horas son cruciales – quizá porque mi familia posee cierto capital de saberes y habilidades, no precisamente universitarios porque soy la primera generación en ir a la universidad; quizá también por mis vínculos con mujeres buscadoras, que sin dudar activarían alertas; también porque soy estudiante de posgrado en un espacio – el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) – interesado y preocupado por sus estudiantes, cosa que no todas las estudiantes desaparecidas han tenido. Sin embargo, el hecho es que todo ello no me exime de la posibilidad de ser desaparecida o violentada de otras maneras, así me lo dicen los territorios marcados por la desaparición que me son cercanos o familiares de algún modo. Negar esto y poner supuestas distancias con las violencias y con quienes las viven de forma encarnada, sería, como bien señala Segato (2016a, 2018) negar y borrar mi humanidad; aunque quizá para evitar caer en el antropocentrismo que parece subyacer cuando se habla de humanidad, sería negar y borrar

formas de hacer/habitar mundos vinculares y vinculantes (Blaser y De la Cadena, 2009; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014, 2020) con las y los otros, en este caso con quienes viven directamente las violencias (Estupiñán et al., 2013; Merino Beas, 2022; Navarro, 2009).

Ahora, volviendo a la búsqueda en campo, llegamos al lugar: era un “parque natural protegido” que es parte de un cerro y para distinguirlo está bardeado con barrotes, tiene una entrada también con barrotes y una caseta. El colectivo convocante, personas buscadoras de otros colectivos y personas solidarias nos encontramos con personas de la Comisión Nacional de Búsqueda (CNB) y de la policía; ingresamos y una persona de la CNB nos reunió en círculo y pidió que las personas de las diferentes instituciones, incluidas las personas solidarias de la Brigada Nacional de Búsqueda (BNB), se presentaran “para que las familias sepan con quién van a estar trabajando”. Es decir, las familias son quienes dirigen y están al centro de la búsqueda, en primer lugar, porque son sus familiares a quienes buscan (Verástegui, 2018, 2023), pero también porque son las familias quienes, ante la falta de acciones del Estado, buscan y encuentran (Diéguez, 2023; Lorusso, 2022a; Robledo, 2022; Verástegui, 2023). Además de esto, el hecho de que las familias sepan con quienes van a trabajar en una búsqueda posibilita la exigencia de la realización del trabajo y rendición de cuentas, así como señalar posibles faltas, omisiones o acciones realizadas por las instituciones que representen violaciones o afectaciones a la búsqueda; en este sentido, saber con quiénes se trabaja y de qué instituciones son, es sumamente político (Robledo, 2022).

A un costado de donde estábamos reunidas en círculo, había una pista de correr que dentro del parque dividía la zona donde se haría la búsqueda de una zona de juegos; de un lado había pasto, árboles y ramas, del otro lado había columpios, resbaladillas, pasamanos y otros espacios y juegos para infancias y familias. Si bien el área en donde haríamos la búsqueda estaba acordonada, la entrada y circulación por el parque no fueron suspendidas, por lo que durante ese día el lugar fue co-habitado por personas y familias jugando en los columpios y resbaladillas o caminando por el lugar; al tiempo que del otro lado de la pista de correr estábamos personas escarbando y cribando tierra⁷, removiendo ramas y enterrando cucharas para encontrar personas desaparecidas.

⁷ En los párrafos siguientes explicaré qué es cribar la tierra.

Ese lugar fue pensado para ser habitado a través del juego, con cuerpos moviéndose, con familias y personas compartiendo, corriendo, viviendo. Sin embargo, hacer una búsqueda en campo ahí, habla de que se ha convertido en un espacio ocupado para dejar y ocultar cuerpos de personas desaparecidas, haciendo de ese parque y sus alrededores un territorio marcado por la desaparición (Martínez, 2023) con dueños (Segato, 2016a, 2018) que dictan y enseñan lo que es posible hacer ahí: enterrar cuerpos. Al mismo tiempo, y frente a la crueldad inscrita en el parque, este se convierte también en un lugar habitado por familias buscadoras que, desde los vínculos, memorias y vidas compartidas con sus familiares (Verástegui, 2018), así como desde el dolor (Lorusso, 2024b), están haciendo una *búsqueda de vida* a través de haceres, saberes y acciones que intentan re-tejer los lazos rotos por la violencia, en otras palabras, durante la búsqueda el parque se vuelve un espacio habitado desde prácticas vinculantes que, de algún modo, nos dicen que la crueldad no es la única manera de estar ahí.

Llegó el momento de comenzar la búsqueda, así que nos dirigimos a donde estaban las camionetas de la CNB con herramientas como palas, picos, botes, varillas, etc., para luego distribuirnos en grupos. Una persona de la CNB preguntó a Inés si alguna vez había hecho criba y respondió que no, le pidió que entonces se quedara con ella para que aprendiera y así “cuando vaya a otras búsquedas sepa cómo se hace y cuide que se haga correctamente”. Esto expresa tres elementos importantes de los saberes de búsqueda: 1) su carácter experiencial y encarnado (Bello, 2024; Ortega y Villa, 2021; Robledo, 2022) su aprendizaje colectivo y genealógico (Sartorello, 2024; REDIIN, 2019), pues lo que Inés aprendiera ese día podría hacerlo y enseñarlo a otras en búsquedas futuras, y 3) su sentido fuertemente político (Sartorello, 2019), ya que saber cribar ayudará a exigir y vigilar el correcto trabajo de peritos forenses.

El área para realizar la búsqueda estaba dividida, por trabajos previos, en cuadrantes, los primeros estaban en la parte baja, Inés y yo nos dirigimos a estos mientras otros grupos se dividieron para abarcar el resto de los cuadrantes. Nos entregaron una criba, que es una especie de colador cuadrado formado por tablas que sostienen una red de alambre, idealmente esta tiene un soporte que se abre para enterrarse en la tierra y encajar la criba (Foto: Criba), sin embargo, la que nos entregaron a nosotras no tenía ningún soporte, por lo que debimos

colocar unos botes donde sostenerla. En las cribas se va vaciando la tierra que es escarbada y sacada del lugar donde se identificó que podía haber hallazgos; la intención es “colar” la tierra que poco a poco va cayendo por la criba, hasta que van quedando solamente piedras grandes, pedazos de ramas y, con esperanza, restos óseos; a esto se le llama cribar la tierra.



Foto: Criba.

Fuente: Ameyalli Martínez Zárate/Archivo fotográfico (2024).

En el caso de esta búsqueda los peritos de la fiscalía fueron quienes iban haciendo la excavación y llenando los botes con la tierra que sacaban para luego pasarla por las cribas, en el lugar había tres. Nos pasaron el primer bote, lo fuimos vaciando poco a poco en la criba, moviéndola para que la tierra cayera. La persona de la CNB que invitó a Inés a quedarse en la criba nos fue enseñando a distinguir algunas características de los huesos: “se ve como poroso y no pesa, es ligero, no es flexible como la madera mojada, no se deshace como las piedras formadas por tierra, se oye hueco al sonarlo contra la madera de la criba”; identificó algunos y nos los pasó para sentirlos, para esto no se ocupan guantes ya que es importante sentir las texturas. Con nosotras estaba también una perita de la fiscalía. Conforme íbamos encontrando algo que pudiera ser un hueso o parte de uno, preguntábamos para estar seguras. La perita nos compartió que la tierra más húmeda es de las capas superficiales y la tierra que

va estando más seca es de las capas más profundas, los restos pueden estar en cualquier capa, dependiendo el tiempo y la forma en que el cuerpo fue dejado o enterrado. Poco a poco fuimos encontrando y reconociendo restos, Inés señaló que “vamos agarrando callo”, es decir, vamos aprendiendo; a esto agregó que “da mucho gusto cuando se encuentra porque ha sido una buena búsqueda, ha valido la pena”.

En esos momentos la búsqueda se convirtió en un lugar-tiempo y un escenario pedagógico y también en un entorno habitado por y desde las espiritualidades en un sentido muy explícito y amplio. En primer lugar, están los procesos de aprendizaje y enseñanzas en los que quienes ya han aprendido a cribar la tierra enseñan a quienes no lo han hecho antes, lo que quiere decir que son saberes colectivos y colectivizados de manera situada, experiencial y encarnada (Diéguez, 2023; Robledo, 2022), en otras palabras, estos saberes los han aprendido al estar en campo buscando y los comparten estando también en campo. Así, aunque la identificación de restos se ha establecido como un terreno de las ciencias forenses, éstas enseñan los nombres, tamaños y formas de los huesos, pero no enseñan su sonido contra la madera, esto es algo que se aprende al tocar y escuchar mientras se está buscando, es algo que las familias y mujeres buscadoras han aprendido de la experiencia antes que de las disciplinas; aunque también recurran a talleres forenses para seguir aprendiendo y a veces perfeccionando o sustentando lo que saben. Otro elemento importante que sobresale en lo narrado es el sentir las texturas y escuchar los sonidos para saber si es o no un hueso, es decir, hay un involucramiento y centralidad de los cuerpos y los sentidos (Meneses, 2016, 2020; Ortega y Villa, 2021; Planella, 2017), con el tiempo estos sentidos van agudizándose para, como dijo Inés, “agarrar callo”. Esta última idea habla precisamente de saber al ir haciendo, así como del hecho de poco a poco volverse conocedoras e incluso expertas de formas, técnicas y herramientas para buscar (Diéguez, 2023); no es que con una primera vez que se hace la criba ya se sepa hacerlo, pero sí que al hacerlo se va aprendiendo y poco a poco se sabe cribar para enseñar a otras.

Por otro lado, decir que “da gusto encontrar” y que por ello “ha sido una buena búsqueda” expresa la alegría de encontrar. En este punto emerge la contradicción señalada por Verástegui (2018) respecto a la *búsqueda de vida* y las emociones encontradas que se viven cuando hay un hallazgo. La alegría expresada tiene que ver con la esperanza, como

posibilidad (Freire, 2005; Verástegui, 2023), de reencontrarse con aquella persona que ha estado físicamente ausente, es la posibilidad de re-tejer los vínculos desgarrados (Maher, 2015), aunque no sea con un corazón latiendo. En este sentido, si bien lo que se encuentran son huesos o pedazos de ellos, lo que se encuentra en términos simbólicos, sensibles y afectivos, es la vida suspendida (Ovalle, 2019): un hijo, una hermana, una madre, un padre, un esposo. Por lo tanto, ese hueso, que es algo material con características físicas, evoca una presencia y un vínculo antes vivido (Boff, 2000) que trasciende la presencia física de las personas (Guerrero, 2011). Estos encuentros representan, además, la posibilidad de dar un poco de paz a las familias que esperan ese regreso (Verástegui, 2023), de modo que la alegría de encontrar un hueso no se limita al encuentro del/con el familiar directo que se busca, sino que hay una alegría que podría llamarse ampliada o colectivizada, tal como lo dice Zibechi (2024b): compartir la búsqueda, y en este caso el reencuentro, hace parte de las espiritualidades.

Lo planteado remite a formas de vinculación, de encuentro y de colectivización de las emociones, de los saberes y de la búsqueda que son señaladas por las espiritualidades y por las pedagogías que *siembran vida*. Al tiempo que se van compartiendo los saberes sobre la criba de la tierra y la identificación de huesos (No están solas, 2022; Robledo, 2022;), se están tejiendo vínculos en diferentes niveles y que tienen diversos y entrelazados sentidos y formas. Hay vínculos entre quienes están aprendiendo y enseñando (Sartorello, 2024; REDIIN, 2019), estos vínculos se tejen no sólo desde la compartición de saberes (Bello, 2024), sino también desde el estar juntas habitando y compartiendo un lugar-tiempo (Zibechi, 2024a, 2024b) con la esperanza de encontrar (Verástegui, 2023), también son vínculos en los que los cuerpos se juntan (Ortega y Villa, 2021; Ortiz Acosta, 2019; Zibechi, 2022): las manos se tocan para colocar la criba y “colar” la tierra, los rostros se acercan para escuchar y mirar los huesos encontrados, hay una proximidad de los cuerpos que es movilizadora por las posibilidades y esperanza de encontrar.

Un elemento importante de lo dicho acerca de la búsqueda como lugar-tiempo y escenario pedagógico, es lo referido a los procesos pedagógicos que vivimos quienes nos acercamos a la realidad de la desaparición y búsqueda. En estos procesos, quienes buscan nos van enseñando y compartiendo distintos saberes para poder acompañarlas y ayudar, en

este caso, a una búsqueda en campo; desde guiarnos en la ropa y cosas que debemos llevar, introducimos con el resto de las personas y familias buscadoras, hasta hacernos parte y compartimos los saberes y los sentires que ahí se colectivizan. Así, quienes acompañamos también vamos aprendiendo y vamos siendo parte de algunos de los saberes encarnados de búsqueda. Esto es relevante en términos epistemológicos y metodológicos acerca de lo que es investigar y de esta investigación en particular, en la que la etnografía no se ha limitado a un “estar ahí” (Geertz, 1989), sino que ha sido una etnografía que acompaña y participa de forma comprometida (Colín, 2020; García, 2020;), haciéndome a mí parte de la realidad que investigo: aprendiendo a cribar y vestirme para una búsqueda, cargando la criba, comiendo con quienes buscan. Esto encuentra resonancias con los planteamientos de Fals Borda (Herrera y López, 2014) respecto a la ciencia comprometida y la investigación que participa de/en las realidades que investiga, generando conocimientos que surgen de esa participación e involucramiento, lo cual implica reconocer y explicitar que estoy interviniendo parte o momentos de esa realidad (Sartorello, 2020).

Después de un largo rato cribando, hicimos una pausa para comer. Se repartió la comida dando prioridad a las familias, después personas solidarias y por último personas de las instituciones. Mientras comíamos una de las mujeres ahí compartió que trabajó muchos años con colectivos del norte del país, con quienes aprendió mucho y le enseñaron a “leer la tierra”. Otra de las mujeres contó que en una búsqueda reciente al sur de la ciudad ella escuchó que alguien le dijo “aquí estoy”, pero volteó y no había nadie; de inmediato otra buscadora señaló que ahí hay alguien y que hay que regresar a buscar.

Pasado el tiempo de comida, volvimos a la búsqueda. Mientras seguíamos cribando Inés me compartió que la varilla en forma de “T” se clava en la tierra en las áreas donde se ve tierra removida, le pregunté cómo identificar dónde clavar la varilla y me dijo que a veces se ve como floja, luego hay plantas que se ven recientes y a lo mejor ahí hay cuerpos enterrados que nutren la tierra, o “donde sientas y te diga tu corazón”. Enseguida señaló que cuando iniciamos la búsqueda no agarraron estas varillas y en su lugar tomaron sólo picos y palas, esto porque, en sus palabras “cada terreno se trabaja diferente y ellos que ya han buscado aquí saben qué herramientas necesitan”.

La frase “leer la tierra” es parte del lenguaje experiencial que se va generando en la búsqueda (Lorusso, 2022a), pero también refleja los saberes que se van gestando, aprendiendo y compartiendo al buscar. Las familias y mujeres buscadoras han aprendido a reconocer y leer señales como hoyitos por donde escapan los gases, tierra suelta, el tipo de gusanos o insectos, el color de la tierra, etc. (Diéguez, 2023). Además de esto, hablar de “leer la tierra” expresa dos cosas importantes, por un lado, el vínculo establecido con la tierra para con y desde ella aprender (Cuevas y Orrego-Echeverría, 2021; REDIIN, 2019; Sinigui y Estrada, 2019) generando saberes que no vienen de la racionalidad, sino de ese vínculo y de la sensibilidad corporal y afectiva (Planella, 2017) que llevan a prestar atención a lo que la tierra dice, generando unas pedagogías que, en medio del horror y violencia, reconocen la vida de la tierra (Bello, 2024). Por otro lado, “leer la tierra” refiere a una manera de hacer/habitar mundos (Escobar, 2020; Esteva, 2019) en los que la tierra – no la naturaleza – no es una cosa o una materia inerte, sino que es un ser vivo (Blaser y De la Cadena, 2009; De la Cadena, 2020; Sinigui y Estrada, 2019) con el que se tejen vínculos, dice cosas, da señales y guía, volviéndose así una aliada para buscar (Diéguez, 2023); se trata entonces de vínculos tejidos a partir de las espiritualidades y que no sólo son entre humanos, sino más allá de ellos, con la propia naturaleza (Guerrero, 2011; Ortiz Acosta, 2019; Zibechi, 2024a). En este sentido, cuando se colectiviza y circula la frase, idea y hacer “leer la tierra”, están circulando saberes, afectos, vínculos y cosmo-vivencias. Además de todo lo dicho, con los saberes que se desprenden de “leer la tierra”, quienes buscan están cuestionando las formas hegemónicas de producción de conocimiento (Barraza y García, 2024) presentes en las universidades y las disciplinas (Castro-Gómez, 2005; Lander, 2000; Walsh, 2007) y, como señala Robledo (2019), en el terreno de la búsqueda en el que la racionalidad científica del conocimiento permea las ciencias forenses, excluyendo la experiencia situada y encarnada y, sobre todo, la sensibilidad y afectos de quienes buscan a sus seres queridos.

Aquella sensibilidad anulada o negada se explicita cuando dicen que la varilla se entierra “donde dice el corazón”. Si bien las familias han aprendido a “leer la tierra”, con todo lo que ello implica y significa, hay momentos en que las acciones concretas realizadas durante una búsqueda vienen del corazón (Verástegui, 2018, 2023), es decir, del vínculo con el ser querido que se busca. Aquí toma relevancia lo señalado por Guerrero (2011) respecto a que en la defensa de la vida se pone el corazón; en este caso en la *búsqueda de vida* se pone

el corazón, lo que quiere decir que no se busca sólo ni principalmente desde la razón o como demanda política – aunque haya que dialogar y valerse de conocimientos disciplinares y racionales, o bien, aunque haya una exigencia política contra la violencia – sino sobre todo desde los corazones buscando otros corazones, latiendo o sin latir. Buscando con y desde el corazón se hace posible reconocer y dar importancia a las voces escuchadas que indican donde están y piden ser buscadas. Por otro lado, escuchar “aquí estoy” en medio de una búsqueda en campo, remite a la existencia sentida y escuchada de un mundo trascendente que está presente y en continúa vinculación con el mundo inmanente o material (Boff, 2000; Guerrero, 2011); se trata de la presencia de las personas desaparecidas, de los corazones que, aunque han dejado de latir (Verástegui, 2023), piden ser encontrados y llevados de regreso a casa para lograr el reencuentro, como este sea (Lorusso, 2024b). Además, referir que aquella frase escuchada significa que ahí hay alguien y que por ello hay que volver para encontrarle, explicita las sensibilidades, vínculos y afectos con un mundo *otro* que guía gran parte y de manera importante la búsqueda.

En la búsqueda que estoy relatando, en una de las cribas de a lado, quienes estaban ahí compartieron un poco sus historias, hablaron de la persona a quien buscan, narrando el tiempo que tiene desaparecida, a qué se dedicaban, cómo son, a quién se parecen; expresaron sus deseos de encontrarles; contaron que sus hijos o nietos se quedan con sus abuelos o padres para que ellas puedan ir a buscar; también contaron la falta de apoyo e interés de los lugares de trabajo de sus familiares (Foto: Buscar vida cribando tierra). Mientras esto sucedía, cerca del lugar pasaban personas caminando, varias de ellas se quedaban mirando con curiosidad, morbo o duda al grupo de personas que estábamos escarbando en el parque. Ante esto, las historias narradas se vieron interrumpidas por frases y comentarios como “qué ven”, “qué les importa” y contaron que en otras ocasiones la gente “es chismosa y se queda mirando o tomando fotos”, aunque la zona esté acordonada y estén del otro lado de los barrotes del parque. Esto permite ver la presencia de dos realidades y experiencias ambivalentes y coexistentes, quizá hasta opuestas, entre los vínculos y memorias que emergen al buscar, y la imposibilidad de empatía y acercamientos con quienes circulan por el lugar; a continuación, paso a analizar y explicar mejor esto.

Al estar narrando a sus seres queridos, las familias ahí presentes hacen explicito que lo que se busca es vida (Verástegui, 2023), es un hijo que trabajaba en tal o cual lugar, es un hermano al que le gusta hacer esto o lo otro; con esto, se están re-tejiendo y re-creando, de algún modo, los vínculos rotos (Boff, 2007, 2023; Zibechi, 2024a, 2024b), explicitando que, como dicen las familias, se busca porque se ama. Estas narraciones no son meras anécdotas o recuerdos, como si se tratara de una operación cognitiva, sino que son re-memoraciones que hacen presentes a las personas narradas (Guerrero, 2011; Maher, 2015) y que, por eso mismo, generan sonrisas, suspiros o lágrimas en quienes narran y re-viven lo compartido (Boff, 2000).



Foto: Buscar vida cribando tierra.

Fuente: Ameyalli Martínez Zárate/Archivo fotográfico (2024).

Asimismo, emerge el hecho de que la búsqueda se vuelve a convertir en un lugar-tiempo pedagógico, en estos momentos ya no para compartir saberes, sino para contar y construir memoria en dos sentidos. Por un lado, de la persona desaparecida al narrar su vida; por otro lado, de la desaparición y lo que han vivido con ella, lo que se traduce en prácticas pedagógicas contra el olvido (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018) y para colectivizar las violencias vividas (Bello, 2024; Ortega y Villa, 2021). En esa colectivización de lo vivido surge la posibilidad de tejer vínculos entre quienes están ahí

buscando, pues no sólo están buscando juntas y juntos ese día, sino que al hacerlo comparten memorias, afectos, historias y hasta enojos (Zibechi, 2024b). Así, cribar se convirtió en un momento en el que se entraman saberes forenses, vínculos narrados y re-creados y memorias compartidas.

Por otro lado, las narraciones de las familias también explicitan los vínculos rotos (Verástegui, 2018) y las vidas interrumpidas y suspendidas (Ovalle, 2019), tanto las de las personas desaparecidas como las de quienes les buscan; en cuanto a las personas desaparecidas, son vidas interrumpidas de sus trabajos y suspendidas de lo que les hasta hacer; en el caso de quienes buscan sus vidas se interrumpen para buscar y queda suspendida la posibilidad de abrazar a quienes están físicamente ausentes. Además de esto, es posible decir que la desaparición enseña y dicta formas de relacionamiento (Segato, 2018) que impiden la proximidad y empatía entre quienes estábamos ahí buscando y quienes pasaban cerca del lugar (Díaz, 2020), instalando en su lugar la desconfianza, el morbo, el enojo o la indiferencia (Cussiánovich, 2015). En este sentido, si bien Segato (2018) habla del mandato de masculinidad para referirse al tipo de sujeto y subjetividad construida y necesaria para cometer actos crueles, esta categoría resulta heurísticamente útil para hablar de las formas de relacionamiento, o más bien las formas de no-vinculación y desvinculación enseñadas por las violencias.

Después de un rato, nos llamaron a ir a los cuadrantes de búsqueda que estaban más arriba, era exactamente el cuadrante ocho donde hubo hallazgos positivos: la parte de una mandíbula, otros huesos pequeños, fragmentos de un cráneo; las familias iban diciendo “esto es una falange”, “esto es de un antebrazo”, lo hacían casi de inmediato después de ver los huesos, en cada resto encontrado se coloca una banderilla que lo señala. Esto fue muy revelador acerca de la experiencia encarnada que van teniendo y que les permite identificar casi de forma inmediata de qué hueso se trata; si bien en el caso de algunos de los huesos encontrados fue muy evidente de qué se trataba – como la mandíbula o el cráneo – en otros casos puede no ser tan identificable y para ello hay que saber. Un elemento importante es que si bien esa identificación se debe a la experiencia de búsqueda, se complementa con los aprendizajes en talleres forenses y/o con el acompañamiento de peritos y antropólogos forenses solidarios/as. Mientras las escuchaba decir todo eso, fue inevitable sentir escalofríos

y un nudo en la garganta al alzar la mirada y ver que del otro lado había infancias en los columpios y personas sentadas platicando, parecía un tanto irreal e impensable y muy violento. Asimismo, lo que resulta escalofriante e impensable es la muerte violenta de alguien que luego fue depositado en ese parque, sin rituales, sin posibilidad de saber quién es y con quiénes compartió la vida, porque no hay ritualidad en esa muerte que, por lo tanto y siguiendo lo que plantea Segato (2018), ni siquiera es muerte.

Llegó la hora de concluir la búsqueda ese día y había que empezar a recoger. Las familias estaban preocupadas por los restos encontrados, pues los protocolos de la fiscalía señalan que el levantamiento de los restos – que como dije antes son más que restos – debe hacerse siguiendo el orden de los cuadrantes, es decir, primero se recogen los restos encontrados en el cuadrante uno, después los del dos y así sucesivamente. Las familias estaban preocupadas porque se atravesaba el fin de semana, era temporada de lluvias y por el lugar hay perros que llegan a escarbar, con todo ello los restos podían perderse o dañarse – aún más. Esto evidencia las incompatibilidades existentes entre los que dictan protocolos e instituciones responsables de la búsqueda y las sensibilidades y preocupaciones de quienes buscan; si bien los protocolos son relevantes y han sido herramientas exigidas e incluso construidas por las mismas familias (Ansolabehere et al., 2017), en casos como el narrado quedan rebasados y hasta tensionados. Asumiendo lo que dicen los protocolos e instituciones, las familias cortaron botellas de plástico que recolectaron en el mismo parque, con ellas protegieron los restos y los volvieron a cubrir con tierra, colocando por último la banderilla que ayudará a identificar en donde quedaban los restos y así poder recogerlos el lunes que se retomara la búsqueda.

La acción hecha por quienes buscan refleja dos cosas que son importantes para esta investigación. Al no poder llevarse los restos emerge un saber muy práctico y artesanal, quizá hasta considerado rudimentario, en el que se ingenia e improvisa el uso de herramientas que ayuden a proteger y cuidar los restos encontrados; se trata de las acciones concretas, cotidianas y situadas que señala Bello (2024) y que hacen parte de pedagogías que protegen la vida e intentan sanarla. Por otro lado, al hacer eso las familias están diciendo – a las autoridades y a la sociedad – que no se trata de restos, sino de vidas por fin encontradas y que, aunque su corazón ya no esté latiendo, son esperadas y deben ser cuidadas y regresadas

a casa; es decir, hay una re-sacralización de la vida antes cosificada y arrebatada violentamente; esto, además, se traduce en acciones pedagógicas fuertemente políticas en tanto se oponen a la deshumanización (Freire, 2005) de los protocolos institucionales de búsqueda.

Además de lo ya dicho, la acción de cubrir los restos representa una manera de ritualizar la muerte, no se trata de lo que normalmente pensamos o esperamos respecto a rituales funerarios, sino de algo que es mucho más inmediato y con significados quizá más profundos. Aquí la misa dirigida por una figura eclesial es sustituida por la búsqueda de herramientas prácticas que ayuden a proteger a la persona encontrada; la colocación de una cruz o flores es reemplazada por la colocación de botellas para cuidar la vida; los abrazos y condolencias pasan a ser acciones situadas entre las que se encuentran la búsqueda y corte de las botellas, el acomodo de los restos de manera que se evite su extravío y el registro del número de restos encontrados y su localización. Se trata de una ritualización que devuelve sacralidad a esa vida y que posibilitará el regreso de esa persona.

Siguiendo con la idea de la ritualización, Díaz (2023) retoma a Turner (1967) para señalar que el ritual tiene la función de reparar las relaciones violentadas o rotas; aunque los análisis del autor son en un contexto de ritualidad nativa, resulta sugerente pensar en la función reparadora del ritual que, en el caso de la búsqueda en campo narrada, hace parte de acciones que buscan remendar y reestablecer los vínculos y vidas lastimadas y desechadas por la violencia; en otras palabras se trata de acciones que son parte del *ritual de espera* (Verástegui, 2023). Y es precisamente por esa función reparadora por la que cubrir y cuidar los hallazgos se puede leer como un ritual. Por otro lado, el mismo Díaz (2023) propone comprender el ritual como una *performance* que “refiere más a los efectos en la realidad que a su representación; y nos remite fundamentalmente a hábitos y técnicas corporales [...] puede crear y hacer presentes realidades suficientemente vívidas” (p. 294). De este modo, más que la representación con figuras que dirigen el ritual o con objetos colocados en el lugar, la ritualidad está en los gestos, movimientos y acciones en las que los cuerpos buscan cómo cuidar los hallazgos; asimismo, al ritualizar la vida encontrada, las familias están generando emociones y sentires que modifican, momentáneamente, las relaciones con esa vida. Lo dicho a propósito de la ritualidad se teje con las espiritualidades en tanto la primera se conforma

como una acción o acciones concretas y corporales que buscan reparar lo violentado, lo que hace que el ritual sea parte de las espiritualidades.

Mientras los otros grupos y personas terminaban de recoger, Inés y yo platicamos con dos mujeres, ambas buscan a sus hijos en esa zona y viven cerca de ahí. Una de ellas contó lo peligrosa que es, “aunque ahora qué lugar no está feo” señaló. Nos contaron que en ese parque ya han encontrado varios restos e incluso cuerpos “encobijados” que avientan en las noches desde afuera del parque; hace no mucho se encontró un cuerpo enterrado boca abajo, lo encontraron porque un perro escarbó la tierra y descubrió los tenis. Otra de ellas dijo que ella le pide a Dios que le dé fuerzas y salud para encontrar a su hijo, pide “encontrarlo como sea, pero encontrarlo”.

Lo primero que tengo que decir de lo narrado en el párrafo anterior, es lo difícil que está resultando su reescritura del registro etnográfico a este documento – aunque esto ha sido en toda esta narración de la búsqueda en un parque – y lo doloroso que resultó en aquellos momentos escuchar lo que me compartieron: cuerpos “encobijados” lanzados como si fuesen objetos y no importaran. En esto se expresa de forma muy explícita y dura la desacralización de la vida y desritualización de las que habla Segato (2018), de otro modo no es posible alcanzar a comprender lo que posibilita que una persona sea asesinada, seguramente de forma violenta, que su cuerpo sea envuelto en una cobija o trapos para luego ser lanzado y aventado en un lugar que no es para el descanso de personas fallecidas, y es que ese cuerpo no es de una persona fallecida, sino de una persona asesinada. De forma añadida, está también la dueñidad de ese territorio, expresada en los cuerpos aventados ahí, pero también en el señalamiento de que la zona es muy peligrosa, es decir se ha vuelto un lugar marcado por la desaparición (Martínez, 2023) y por ello habitado desde el miedo, la inseguridad o incluso hasta la normalización de la peligrosidad del rumbo.

Síntesis

Lo narrado y analizado aquí aporta elementos teóricos, categoriales y temáticos para colocar la desaparición como una pedagogía de la crueldad que nos da menajes y nos enseña acerca de: formas de habitar los lugares y territorios, el significado de la vida – de nuestras vidas – como una cosa y la desvinculación e imposibilidad de empatías. Asimismo, es una pedagogía

en tanto va configurando una forma muy concreta de hacer/habitar un mundo desde el miedo, la cosificación, el distanciamiento; en otras palabras, esto explicita que las violencias se configuran como intervenciones en el mundo, en las formas de relacionamiento y en las vidas de quienes las viven, pero también las de quienes las miramos aparentemente desde la distancia.

Por otro lado, este primer apartado analítico también ayuda a comprender algunas de las formas, prácticas, vínculos y dinámicas presentes en las búsquedas que hacen las familias y mujeres. En lo analizado aquí destacan: la colectivización y aprendizaje conjunto de saberes forenses y del uso de herramientas de búsqueda; la compartición de narraciones y memorias de las personas desaparecidas; el cuidado de los hallazgos encontrados; la escucha del dolor, de las violencias y de las esperanzas vividas; los afectos y sentires de quienes estamos ahí; la presencia de los corazones que han dejado de latir. Es todo esto lo que permite decir que una búsqueda en campo configura un lugar-tiempo pedagógico atravesado por las espiritualidades.

A partir de lo dicho, es posible señalar que las búsquedas son lugares-tiempos en los que hay ambivalencias entre la crueldad encontrada e instalada en donde han sido depositados los cuerpos y vidas de las personas desaparecidas, al tiempo que se manifiesta y moviliza la búsqueda de vida desde las espiritualidades. Asimismo, se pone de manifiesto el tejido de vínculos entre quienes buscan con sus seres queridos, entre personas buscadoras y con las personas solidarias, con la tierra; hay también momentos para la re-memoración y narraciones de las personas desaparecidas, espacios para aprender y compartir saberes. Esto lleva a decir que ese territorio marcado por la desaparición y por la pedagogía de la crueldad, se habita y se transforma en un territorio pedagógico y habitado por las espiritualidades.

4.3. Presencias, re-memoraciones y vidas de las personas cuyos *corazones dejaron de latir en el camino de la búsqueda*

En este apartado voy a presentar el análisis y los hallazgos de dos escenarios que ponen al centro las vidas de personas que han fallecido o han sido asesinadas en el camino de la

búsqueda: 1) la “Velada en memoria de quienes han fallecido sin encontrar” realizada el 9 de mayo de 2024 en el Monumento a la Madre, y 2) el proyecto “Tejer memoria: el legado de quienes nunca dejaron de buscar”, un proyecto de bordados realizado por el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) con familias buscadoras de América Latina. Ambos escenarios se entretajan para dar cuenta de las presencias de quienes partieron sin encontrar, no obstante, y para fines prácticos y analíticos, presentaré primero la Velada y después el proyecto de bordados.

4.3.1. *Velada en memoria de quienes han fallecido sin encontrar*

Los colectivos de búsqueda que integran el Movimiento por nuestros desaparecidos en México convocaron a realizar y acompañar una Velada para hacer memoria de las vidas de quienes han fallecido sin saber dónde están sus seres queridos desaparecidos. Esta velada tuvo lugar en el Monumento a la Madre de la Ciudad de México y fue realizada el 9 de mayo de 2024, un día antes de la Marcha de la Dignidad Nacional que cada año realizan madres y personas buscadoras para visibilizar y exigir justicia para las personas desaparecidas.

La convocatoria invitaba a llegar hacia las 6:00 de la tarde, pero muchas personas llegamos antes para ayudar a colocar las velas y mantas. En el piso, justo frente a la estatua del Monumento se pintó un árbol gigante, de sus ramas salían flores y en todo el contorno de las ramas se colocaron velas. Al centro del árbol, entre el tronco y el surgimiento de las ramas, se colocó un corazón muy grande pintado en color rojo sobre tela. En el contorno del tronco se pusieron las fotos de aquellas mujeres – aunque también de algunos hombres, los menos porque son mujeres quienes mayormente buscan – que fallecieron sin encontrar; sobre las fotos se pusieron velas que alumbraban los rostros (Foto: árbol de memoria y vida). Poco a poco fueron llegando familias y colectivos de búsqueda que iban colocando veladoras y las lonas con los rostros de sus familiares desaparecidos alrededor del árbol. Todas las personas que íbamos llegando nos sumábamos al acomodo y encendido de velas.

Realizar una “Velada en memoria de quienes han fallecido sin encontrar” explicita varias realidades y dimensiones de la desaparición y búsqueda. En primer lugar, está lo señalado por el enfoque psicosocial (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014) respecto a que con la desaparición viene todo un *continuum* de violencias que viven quienes buscan a

sus seres queridos, cuya máxima expresión es, quizá, la dolorosa realidad de fallecer sin saber dónde están. Además de esto, surge la pregunta ¿ahora quién le va a buscar?, para referirse a la búsqueda de la persona familiar de quien ha fallecido; esta pregunta es profundamente desgarradora, en tanto expresa la crueldad que dice que las vidas son cosas desechables (Segato, 2018) y, por lo tanto, no merecen ser buscadas más allá de los vínculos de quienes compartieron una vida con ellas. Desde la mirada propuesta por Verástegui (2023) esto representa el riesgo de que las memorias y vidas de las personas desaparecidas y de quienes les buscan y que han fallecido, sean borradas, consumándose así la desaparición.



Foto: Árbol de memoria y vida.
Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Frente al riesgo de borramiento de las memorias, la Velada representa una acción político-pedagógica de memoria contra el olvido (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018). El 10 de mayo – un día después – sale del mismo lugar – el Monumento a la Madre – la Marcha de la Dignidad Nacional en la que madres, colectivos y personas buscadoras y solidarias visibilizan las desapariciones y exigen justicia. Con base en esto es posible decir que la memoria que se construye con/en la Velada no es la memoria de un pasado violento como normalmente lo plantean las pedagogías de las memorias, sino que son memorias constantemente amenazadas (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018) porque se busca construirlas y vivirlas en medio de las violencias que siguen sucediendo y atravesando las vidas de cada vez más personas (Vélez, 2012). Otro aspecto importante de la Velada es el lugar de su realización, el Monumento a la Madre busca rendir honor a las madres en México y muchas de las mujeres que buscan y han fallecido son madres; por lo tanto, la Velada está transformando ese lugar de uno que representa un homenaje estático y quizá frío, a uno habitado con memorias vivas que son tejidas colectivamente (Hervieu-Léger, 2005; Ortega y Villa, 2021; Tamayo, 2024).

Las fotos de quienes han fallecido colocadas alrededor del tronco que está sosteniendo las ramas, flores, velas y el corazón (Foto: Sostener la vida) son un elemento relevante. Colocarlas así pareciera indicar que quienes buscan hacen nacer y sostienen juntas la vida de las personas desaparecidas, lo que remite al papel y centralidad de las espiritualidades en el sostenimiento y cuidado de la vida (Maher, 2015; Zibechi, 2024a, 2024b). La vida y memorias que ellas sostienen simbólicamente en esa Velada, pero que sostuvieron de manera muy material hasta antes de fallecer, es la de sus seres queridos desaparecidos; al mismo tiempo, quienes colocan las fotos y encienden las velas están sosteniendo las vidas y memorias de aquellas mujeres y también las de las personas desaparecidas. Otro elemento muy importante aquí es el corazón al centro del árbol, que, sostenido por quienes fallecieron, une el tronco con las ramas y flores. Guerrero (2011) habla y presta especial atención al corazón y su latir en las espiritualidades, a partir de lo que el autor plantea es posible decir que ese corazón expresa el vínculo que une a quienes buscan con las personas desaparecidas y viceversa; lo que simbólicamente se traduce en *búsqueda de vida* (Verástegui, 2018). Conviene advertir, junto con Estupiñán et al. (2013), que la vida no está en las violencias que

vivieron quienes fallecieron sin encontrar y en la desaparición misma, sino en el vínculo y memorias vividas aún con y pese a la desaparición.



Foto: Sostener la vida.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Ahora, algo relevante acerca de las fotos de quienes han fallecido es que colocarlas significa mostrar sus rostros, invitando a encontrarnos con ellas y saber quiénes son. Así, esas fotos se vuelven símbolos (Boff, 2000) que, como señala la espiritualidad de la liberación (Estupiñán et al., 2013; Merino Beas, 2022; Navarro, 2009) convocan a encontrarnos con

quienes han vivido de forma encarnada la violencia que en este caso es la desaparición. Al mismo tiempo son dispositivos pedagógicos que nos enseñan e invitan a poner rostro e historia a las experiencias de dolor y a vincularnos con ellas y ellos (Bello, 2024; Ortega y Villa, 2021), pero ya no desde la crueldad, sino desde la vida, sus memorias y cuidado (Díaz, 2020).

Volviendo a la Velada, a un costado del tronco del árbol se colocó una tira larga de papel rodeada de velas – sorprende y duele lo larga que era – en la que se anotaron los nombres de quienes han fallecido sin saber nada de sus seres queridos (Foto: Lista para nombrar). Cuando empezó a oscurecer terminaron de encenderse todas las velas y se abrió el micrófono para dar la bienvenida a las familias y colectivos de búsqueda que estaban y seguían llegando al lugar; también se invitó a acercarse a las personas que transitaban por el lugar. Una de las mujeres de los colectivos convocantes señaló que la Velada tenía la intención de no olvidar las memorias y vidas de quienes, en palabras ella misma “partieron de este mundo” sin poder encontrar; señaló las constantes violencias y amenazas que reciben quienes buscan y que varias han sido asesinadas por buscar. Enseguida se leyeron los nombres anotados en la lista, invitando a quienes estábamos ahí a responder “presente, ahora y siempre” después de cada nombre; para mí fue inevitable sentir que la voz se me rompía al ver a algunas con lágrimas contenidas en sus ojos, lo cual da cuenta de las respuestas corporales y afectivas que se movilizan desde y por las espiritualidades (Sepúlveda, 2024). Algunas mujeres pasaron al micrófono a narrar pedacitos de las historias de esas otras buscadoras que no encontraron; una hija contó que su mamá falleció prematuramente a causa de las enfermedades que fue adquiriendo en la búsqueda de su padre y esposo, respectivamente.

Un primer elemento que resalta en lo narrado son las amenazas y violencias que viven quienes buscan, estas, como dije antes, son parte del *continuum* de violencias que el enfoque psicosocial visibiliza (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014; Antillón, 2024). Asimismo, son violencias sociopolíticas que instalan el miedo como política (Calveiro, 2015) a través de la pretensión de silenciamiento, olvido y paralización.

En cuanto a la frase “partieron de este mundo”, esta es central en lo que refiere a las espiritualidades y ontologías relacionales, en ella sobresale la existencia y vivencia de otros

mundos después y más allá del humano y del material, lo que podría nombrarse un mundo trascendente (Boff, 2000; Escobar, 2014; Guerrero, 2011); a ese mundo partieron quienes han fallecido sin encontrar.



Foto: Lista para nombrar.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Por otro lado, la Velada en su conjunto, con las fotos, las velas, la lista con los nombres de quienes han fallecido, las acciones de nombrarlas y contar sus historias, todo ello permite hablar de esta acción como un performance que, tal como sugiere Taylor (2017), es una “práctica potencialmente rebelde, indisciplinada y transgresora, demuestra ser un sitio privilegiado para hacer y transmitir presencia y no sólo representarla” (p. 20); en otras palabras, el performance no es la representación, en este caso, de las vidas de quienes han

fallecido sin encontrar, sino que es una acción que las hace presentes, a través de sus fotos e historias. A la luz de esto y en diálogo con lo señalado por Díaz (2023) respecto al ritual como un performance que crea realidades y presencias, la Velada es una acción ritual performática que honra y se hace presentes las vidas de quienes han fallecido o han sido asesinadas en medio y por causas de las violencias (Maher, 2015); esa acción ritual tiene la función de re-sacralizar aquellas vidas en tanto enseña otras formas de entenderla y, por lo tanto, de cuidar sus memorias (Guerrero, 2011; Zibechi, 2024a, 2024b). Así, ellas, que están en ese otro mundo trascendente también están presentes cuando en la Velada se escriben y pronuncian sus nombres, cuando se muestran sus rostros y cuando se narran sus historias. De este modo, la Velada se convierte en un performance político-pedagógico (Taylor, 2017) que, a partir de estar con otras y otros en esos momentos, nos da mensajes y enseñanzas sobre la vida, ya no como una cosa (Cussiánovich, 2015); asimismo es una acción atravesada profundamente por las espiritualidades y la co-presencia del mundo trascendente y el material.

Ahora, las pedagogías de las memorias y las pedagogías feministas en contextos de violencias abren espacios para la escucha de experiencias violentas (Bello, 2024; Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018). Desde sus planteamientos, narrar y escuchar las historias de quienes han muerto o han sido asesinadas sin encontrar abre, precisamente, un lugar-tiempo político-pedagógico que posibilita no sólo la escucha, sino con-movernos, con-dolernos, tejer encuentros y empatías y, con todo ello, romper las lógicas de las violencias.

Por último, me parece importante señalar la forma en que el lugar fue habitado por cuerpos que poco a poco se fueron sumando y juntando para colocar velas y encenderlas, acomodar lonas, responder al pase de lista y escuchar y sentir las historias narradas (Foto: Acciones colectivas para la memoria). Estas acciones remiten, nuevamente, a lo performático que tiene que ver con acciones corporales que se modifican los lugares, generan emociones y construyen realidades (Díaz, 2023).



Foto: Acciones colectivas para la memoria.
Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Todo lo aquí narrado permite afirmar que la Velada se conformó en una acción político-pedagógica para interpelar y convocar a la sociedad a mirar y escuchar las historias de desaparición en el país, es decir, es una acción que hace parte de las pedagogías ante la desaparición (Martínez, 2023), en las que el punto de partida es mirar los rostros y escuchar las historias de las personas desaparecidas y de quienes les buscan; por lo tanto, es posible decir que en esa Velada las fotos y las narraciones se convirtieron en dispositivos político-pedagógicos contra la desaparición. En todo ello se explicita, además, la imbricación del carácter pedagógico de la Velada con las espiritualidades; ahí hubo un tejido vivo y colectivo de memorias, vínculos, afectos y narrativas que es señalado por las pedagogías en contextos de violencias (Bello, 2024; Cussiánovich, 2015; Ortega y Villa, 2021; Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018) y por las espiritualidades (Boff, 2007, 2023; Guerrero, 2011; Hernández et al., 2022; Maher, 2015; Zibechi, 2024a, 2024b). De aquí que tome sentido hablar y adjetivar las espiritualidades y las pedagogías como unas que *siembran vida* y, con ello colocar la Velada como una acción política que hace presente lo que la desaparición pretende borrar.

4.3.2. *Tejer memoria: el legado de quienes nunca dejaron de buscar*

Este proyecto fue realizado por el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), un organismo internacional humanitario con presencia en territorios de guerra y conflicto; en México su presencia responde a las consecuencias de las violencias que se asemejan a las de otros países, aunque no hay una guerra o conflicto armado declarado (CIRC, 2024). En el proyecto participaron familias buscadoras de diversos países de América Latina, incluyendo México, con familiares desaparecidos desde la época de las dictaduras y guerras autoritarias en el continente hasta la actualidad. Se trató de un proyecto de bordados, donde las familias donaron fotografías de sus seres queridos desaparecidos y de sus familiares que han fallecido en la búsqueda, madres, hermanos, esposas, y se hicieron bordados colectivos sobre las fotos. Con esos bordados se hizo una exposición itinerante con el mismo nombre del proyecto; esta exposición ha sido mostrada en los diversos países latinoamericanos en los que viven o vivieron las familias participantes, en México la inauguración fue el 9 de agosto de 2024 en la Casa Rafael Galván, un espacio de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En lo que sigue presentaré la narración y análisis de la inauguración y visita a la exposición, en la que participaron y a la que me invitaron las mujeres buscadoras que han colaborado en esta investigación.

Para la inauguración de la exposición fueron invitadas familias buscadoras, prensa, organismos internacionales y personas solidarias. Las palabras iniciales fueron de un integrante del CICR, quien señaló que la exposición es un homenaje a quienes han fallecido en la búsqueda de sus seres queridos, muestra el legado que han decidido seguir quienes están acompañados de la búsqueda, activismo y dolor de quienes han fallecido (Foto: Proyecto Tejer memoria). Enseguida mencionó que la búsqueda es un tejido que se construye con cariño y solidaridad y que da el mensaje de no olvidar que hay historias de amor y de esperanza.



Foto: Proyecto Tejer memoria
Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo
fotográfico (2024).

En lo dicho por el integrante del CICR y reflejado en el título del proyecto y exposición, resalta un elemento importante para esta investigación: el legado que han dejado quienes han fallecido en la búsqueda, mismo que han seguido y siguen quienes aún buscan. Desde las pedagogías de la madre Tierra (REDIIN, 2019; Sinigui y Estrada, 2019), así como desde las pedagogías feministas y de los cuidados (Bello, 2024) se plantean las enseñanzas, presencia y aprendizajes de las y los ancestros, haciendo énfasis especial en una especie de genealogía y ancestralidad de saberes que sostienen la vida en medio de la desesperanza y la protegen de la violencia (Bello, 2024, p. 1). Siguiendo estas ideas, hablar de un legado de la búsqueda refiere a una genealogía de saberes y enseñanzas que van construyendo, aprendiendo y compartiendo quienes tienen un familiar desaparecido.

Aquellos saberes son diversos, pero lo relevante en este punto es que se trata de saberes que, necesariamente, han aprendido y construido quienes tienen más tiempo buscando a un ser querido, pues su experiencia en ese camino les permite ir aprendiendo y sabiendo cosas con mayor amplitud y profundidad; esos saberes los van enseñando a otras personas buscadoras que, desgraciadamente, se ven en la necesidad de aprenderlos para buscar a sus familiares. De este modo, se va conformando una genealogía de los saberes de búsqueda. Un aspecto que destacar es la red que se teje en y con esta genealogía, en primer lugar, entre familias y personas buscadoras (Ayala, 2020). Por otro lado, es importante señalar que son saberes nacidos de la lucha, como los nombran Santos y Meneses (2020), en este caso, son saberes nacidos del dolor provocado por la desaparición, pero también de la esperanza movilizadora (Freire, 2005) de la búsqueda (Verástegui, 2023); es decir, son saberes que ponen al centro la vida arrebatada y cosificada por la crueldad.

Otro elemento importante acerca del “legado de quienes nunca dejaron de buscar” es que aquellas personas buscadoras – mayormente mujeres – que han fallecido en la búsqueda,

pasan a ser ancestras de quienes, en su momento, se aprendió; pero sobre todo son ancestras que siguen acompañando la búsqueda y, por lo tanto, están presentes caminando con quienes compartieron con ellas y siguen buscando. Esta presencia está en los saberes y activismo aprendidos, pero sobre todo en acciones y prácticas como nombrarles, narrar sus historias y bordar sus nombres y pedacitos de sus vidas. Lo que se explicita aquí son, entonces, las ontologías relacionales (Blaser y De la Cadena, 2009; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014) y algunas de las prácticas y realidades a las que remiten las espiritualidades (Guerrero, 2011; Estupiñán et al., 2013) respecto a la existencia de mundos trascendentes pero presentes; en este caso es un mundo en el que se encuentran quienes han fallecido buscando, un mundo que se relaciona con el mundo humano y material en el que se ubican las acciones concretas de la búsqueda.

El último elemento que resalto de lo dicho por el integrante del CICR es la búsqueda como un tejido enlazado con solidaridad y cariño que nos da el mensaje de no olvidar el amor y la esperanza de quienes fallecieron en la búsqueda. Esto habla de que buscar es tejer o más bien re-tejer vínculos: con las personas desaparecidas, entre quienes buscan, de quienes buscan con la sociedad y su necesaria solidaridad, y con las ancestras. Se trata de vínculos re-tejidos a partir del cuidado y re-creación de la vida (Estupiñán et al., 2013; Guerrero, 2011; Hernández et al., 2022; Maher, 2015; Verástegui, 2018), de compartir la búsqueda (Verástegui, 2023; Zibechi, 2024b), de colectivizar los dolores y las esperanzas (Maher, 2015; Zibechi, 2024a, 2024b), de las memorias y re-memoraciones construidas (Boff, 2000; Hervieu-Léger, 2005; Maher, 2015; Tamayo Plazas, 2024), de encontrarnos con quienes viven las violencias (Estupiñán et al., 2013; Merino Beas, 2022; Navarro, 2009) y de comprender la vida de forma interrelacionada más allá de lo humano y material (Blaser y De la Cadena, 2009; Boff, 2007, 2023; Escobar, 2014; Guerrero, 2011; Zibechi, 2024a); es decir, son vínculos re-tejidos poniendo al centro las espiritualidades. Además de esto, se trata de vínculos fuertemente políticos (Guerrero, 2011; Maher, 2015; Ortiz Acosta, 2019; Zibechi, 2022, 2024a, 2024b), en tanto re-tejen lo que la crueldad rompe.

Además de lo anterior, decir que la búsqueda da el mensaje de no olvidar remite a las pedagogías de la memoria (Almonacid y Burgos, 2023; Domínguez Acevedo, 2019; Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018), pero ya no se trata sólo de

enseñar y no olvidar las violencias vividas, sino, como bien lo dijo el integrante del CICR, de no olvidar las esperanzas, el amor y la vida que late en la búsqueda. En ese tejido de memorias también se van tejiendo saberes y enseñanzas necesarias para vivir y habitar otros mundos (Bello, 2024; Cuevas y Orrego-Echeverría, 2021; Cussiánovich, 2015; Korol, 2015; Ortega y Villa, 2021). En este sentido, la búsqueda se va conformando en sí misma como una práctica pedagógica y profundamente política (Freire, 2005) en tanto integra diversas acciones con las que se cuestiona y se resiste a las violencias; aunque lo pedagógico no es lo central (Guelman, 2011), va emergiendo y constituyéndose a partir de la experiencia y lucha por buscar.

Ahora, volviendo a la inauguración de la exposición, el hijo de una buscadora fallecida y hermano de un hombre desaparecido señaló con especial énfasis que toda desaparición es forzada porque el Estado está permitiendo las condiciones para que las personas sean desaparecidas. Esto hace eco de lo señalado por Calveiro (2021) respecto a la subyacente responsabilidad y papel del Estado en todas las desapariciones; además, decirlo en aquel evento resultó sumamente político por dos razones: uno, porque sentada junto a este hermano buscador estaba la comisionada de la Comisión Nacional de Búsqueda (CNB); dos, porque llama a la no normalización de la violencia y de las desapariciones en particular. El mismo hermano buscador mencionó que son las familias quienes hacen la investigación, salen a lugares peligrosos y se arriesgan buscando, por lo que muchas buscadoras han sido desaparecidas, amenazadas o han fallecido. En lo dicho resaltan dos aspectos, el primero de ellos es la ausencia y nula respuesta del Estado para buscar a las personas desaparecidas, además de sus colusiones y omisiones para que estas sucedan (Calveiro, 2021), por lo que las acciones de las familias: búsquedas en campo, propuesta y revisión de normas, promoción de leyes e instituciones, bordados, veladas, se vuelven acciones y prácticas sumamente relevantes, necesarias y políticas. El segundo aspecto que destacar tiene que ver con lo también dicho en la “Velada en memoria de quienes fallecieron sin encontrar”, y son las constantes amenazas y peligros que las personas buscadoras viven derivados de la desaparición de sus familiares, entre estas violencias está el desplazamiento de los lugares en que vivían (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014; Antillón, 2024).

El siguiente en tomar el micrófono y compartir su participación y experiencia en el proyecto “Tejer memoria” fue un hombre guatemalteco cuyo padre, hermana y hermano fueron desaparecidos durante la llamada Guerra Civil de Guatemala (1960 a 1996), su madre falleció intentando saber qué había pasado con su familia. Contó que durante los bordados le acompañaron su esposa e hijas, fue un espacio en el que ellas pudieron comprender y abrazar su dolor, compartió que al estar bordando en colectivo y con otras personas que también tienen familiares desaparecidos cada puntada iba sanando y enlazando las historias de quienes bordaron; fue, en sus palabras, tejer “hilos de un pasado de violencia y un presente de esperanza”.

En lo narrado se pueden ubicar elementos importantes tanto de las espiritualidades que *siembran vida* como de las pedagogías *otras*. En cuanto a las espiritualidades, están los momentos en los que se narra y comparte el dolor vivido, la búsqueda de los seres queridos y el andar en esa búsqueda; se trata de lugares-tiempos de compartición y sanación de los dolores y de las esperanzas (Maher, 2015; Verástegui, 2023; Zibechi, 2024b), y, por lo mismo, en los que es posible sanar y re-crear la vida violentada y desacralizada (Guerrero, 2011; Zibechi, 2024a, 2024b) por la desaparición. Ahora, lo referido a la posibilidad de comprender y abrazar el dolor es parte de las pedagogías *otras*, en las que escuchar las violencias vividas permite abrir y habitar lugares reparadores y de empatías (Bello, 2024; Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018); tejer vínculos desde los afectos y los cuerpos (Bello, 2024; Korol, 2015; Ortega y Villa, 2021; Walsh, 2014) y hacerse cargo de las y los otros (Ortega y Villa, 2021), es decir escucharles y nombrar lo que la desaparición ha pretendido borrar.

Ahora, la frase que refiere a “hilos de un pasado violento y un presente de esperanza” remite a que las memorias no son “el espejo o residuo auténtico del pasado, ni una construcción completamente maleable por el presente, sino más bien una negociación fluida entre los deseos del presente y los legados del pasado” (Tamayo Plazas, 2024, p. 292). Esto quiere decir que tejer memoria es tejer las experiencias dolorosas que han atravesado las vidas y los cuerpos de quienes buscan, pero algunos de esos hilos del pasado también son las vidas y memorias compartidas con las personas desaparecidas y con quienes su corazón dejó de latir en el camino de la búsqueda, de aquí que las memorias no sólo sean memorias de las

violencias sino también memorias de la *búsqueda de vida* (Verástegui, 2018). De su parte, los hilos del presente son hilos de esperanza que hablan de las posibilidades de construir mundos *otros* (Escobar, 2014, 2020; Korol 2015; Walsh, 2013), mundos que ya se están construyendo y viviendo frente a la crueldad y dolor de la desaparición.

Por último, algo que puede pasar desapercibido es el bordado como acción y dispositivo pedagógico que, poniendo al centro la vida y su sacralidad, convoca y junta cuerpos e historias para re-memorar y sanar. Por lo tanto, el proyecto Tejer memoria resulta relevante no por los bordados como “producto final” del mismo, sino por los procesos vividos al juntarse para bordar.

Finalmente, dentro de las participaciones durante la inauguración de la exposición habló la comisionada de la CNB, ella señaló que la muestra está conformada por fotos y que estas son lo que queda de las personas desaparecidas. Añadió que la desaparición es un fenómeno complejo y que no todas las desapariciones son forzadas puesto que hay casos en los que tienen que ver con familias desintegradas o con violencia en los núcleos familiares y entonces las personas se van y no quieren volver; a esto sumó los casos en los que debido a enfermedades mentales las personas se pierden y no son encontradas por sus familias.

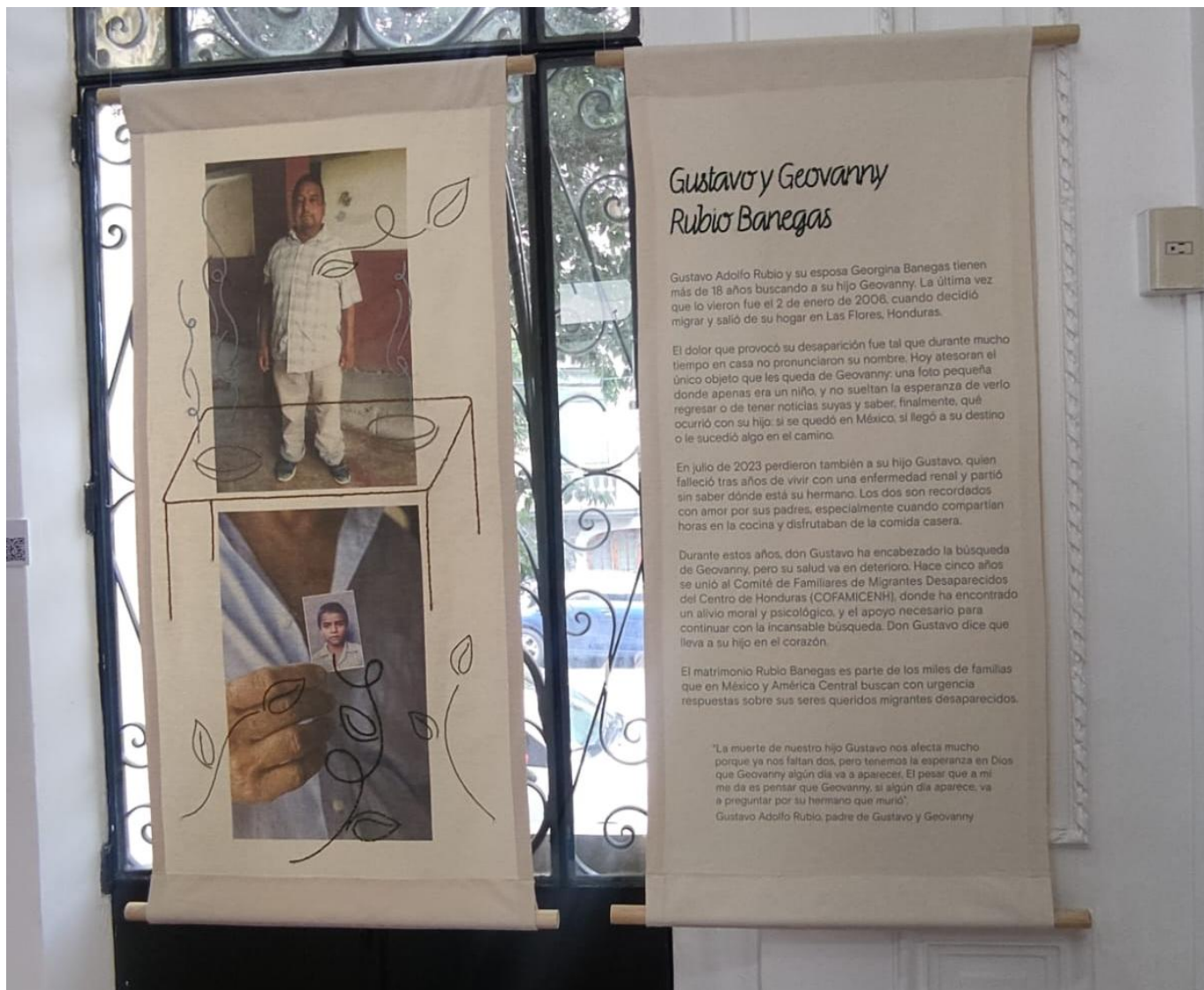
Decir que las fotos “son lo queda de las personas desaparecidas” es sumamente violento en varios sentidos. En un análisis un poco apresurado es posible señalar que lo dicho por la comisionada es parte anular o desestimar la búsqueda que las familias han emprendido, no sin dificultades y violencias; y aunque esto es cierto, a mi parecer y para esta investigación es más complejo y conforma violencias más profundas y quizá menos visibles. Decir que las fotos son lo que queda hace parte de la desaparición como borramiento de los vínculos y memorias de las personas desaparecidas y de/con quienes les buscan (Verástegui, 2023), asimismo es parte de la pedagogía de la crueldad (Segato, 2018) que busca instalar fronteras que impidan y/o rompan formas de vincularidad. Esto es así porque se están borrando las distintas formas en que las familias y mujeres buscadoras están re-memorando a sus seres queridos desaparecidos tanto en prácticas cotidianas como en acciones concretas de bordados o veladas; también se borra y anula la presencia de las personas desaparecidas, en fotos, sueños, olores o comidas. Además, desde la mirada y palabras de la comisionada, las fotos son sólo objetos (Blaser y De la Cadena, 2009; De la Cadena, 2021; Escobar, 2014); pero

desde la mirada y hacer del proyecto “Tejer memoria” y de quienes participaron en él, las fotos narran las historias de quienes han fallecido, las maneras en que les re-memoran quienes donaron esas fotos y hacen presentes a esas personas, convirtiéndose en evocadoras de realidades y momentos vividos (Boff, 2000).

En cuanto a lo dicho acerca de las familias disfuncionales y las enfermedades mentales, esto hace parte de que Calveiro (2021) y Ansolabehere (2024) señalan acerca de la instalación de discursos y verdades acerca de las desapariciones y las personas desaparecidas, estigmatizándolas e impidiendo, con ello, las posibilidades de empatía y solidaridad que señaló al inicio el integrante del CICR y que hacen parte de los hilos de la búsqueda.

Para terminar la narración y análisis de este proyecto y exposición, me parece importante dar cuenta de algunos de los elementos que la exposición muestra. En esta, se pueden ver fotos que las familias participantes del proyecto donaron, son fotos tanto de sus familiares desaparecidos como de sus familiares que fallecieron en la búsqueda; sobre las fotos impresas sobre manta en gran formato se bordaron flores, mariposas, hojas y otros elementos que remiten a la vida de las personas de las fotos: notas musicales, carros, mazorcas de maíz, etc. (Fotos: Tejer vida). Al lado de los bordados podían leerse fragmentos de las historias de las familias que bordaron y de quienes están en las fotos.

Bordar la camioneta que le gustaba y usaba un hijo desaparecido; colocar sobre la foto los anillos que usaba una esposa y madre buscadora fallecida; bordar notas musicales porque a un papá desaparecido le gustaba escucharla; entre otros, da cuenta de que estos bordados plasman y expresan los vínculos vividos y compartidos con las personas desaparecidas y con los corazones que dejaron de latir en medio de la búsqueda (Verástegui, 2018, 2023), por lo que se trata de bordados que condensan y expresan las espiritualidades vividas en la búsqueda. De otro lado, aquellos objetos bordados y/o colocados sobre las fotos hacen parte de las re-memoraciones y presencias vivas de las personas (Boff, 2000; Hervieu-Léger, 2005; Maher, 2015; Tamayo, 2024).



Fotos: Tejer vida.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).



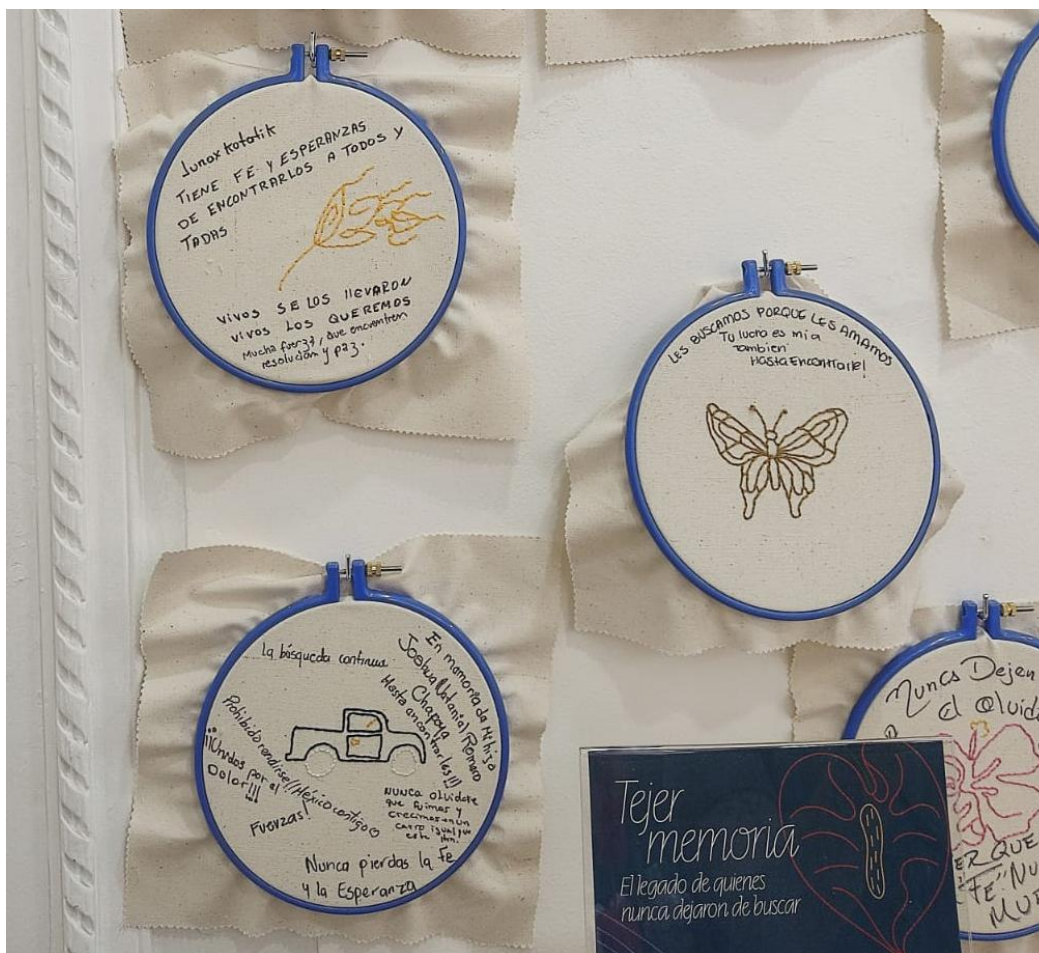
Fotos: Tejer vida.
Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Hacia el final de la exposición se colocaron bastidores con diferentes figuras bordadas que replicaban las bordadas sobre las fotos (Fotos: Bordados que vinculan), sobre estos bordados las personas que caminamos, leímos y miramos la exposición podíamos escribir mensajes a las familias buscadoras que participaron del proyecto; estos les serían entregados una vez que la exposición terminara de recorrer los países en que viven esas familias. Algunas de los mensajes escritos decían lo siguiente: “Tiene fe y esperanza de encontrarlos a todos y todas”, “Vivos se los llevaron vivos los queremos”, “La búsqueda continúa”, “¡Unidos por el dolor!”, “Les buscamos porque les amamos”, “Tu lucha es mi lucha también ¡hasta encontrarlos!”.



Fotos: Bordados que vinculan.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).



Fotos: Bordados que vinculan.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Estos bordados se conforman como vehículos y puentes que convocan al encuentro y vinculaciones con quienes han vivido de forma encarnada la desaparición (Estupiñán et al., 2013; Maher, 2015; Merino Breas, 2022; Navarro, 2009); si bien este encuentro se condensa al escribir el mensaje, es antecedido y movilizado por toda la exposición que está interpelando nuestra mirada y sensibilidades, conduciéndonos a dejar mensajes que emergen de lo sentido corporal y afectivamente al mirar, leer y escuchar las historias (Sepúlveda, 2024). En este sentido, encontrarnos con las personas desaparecidas y con quienes les buscan es movilizado por las espiritualidades. Así, ambos bordados, los de las fotos de las familias y los que funcionaron como pizarrón en una especie de correspondencia para las familias, se

vuelven dispositivos pedagógicos que interpelan, tejen encuentros y posibilitan afectarnos desde la vida mostrada y expresada (Cussiánovich, 2015; Díaz, 2020).

Síntesis

Lo narrado y analizado en este apartado permite ver, por un lado, algunas de las violencias y su *continuum* en la desaparición y búsqueda de personas; la expresión y forma más cruel de estas violencias son las desapariciones, amenazas y asesinatos de quienes buscan. No obstante, frente a esa crueldad, emergen acciones y prácticas, como la Velada y los bordados presentados aquí, que más que ser un homenaje, son formas de nombrar, cuidar y no olvidar a las personas que han partido a otro mundo sin encontrar, lo que hace que sean prácticas políticas.

Por otro lado, tanto en la Velada como en los bordados se explicita su carácter pedagógico, entendiendo que las pedagogías *otras* son intervenciones intencionadas para construir mundos *otros*. En este sentido, colocar las fotos, escribir los nombres y bordar los objetos que les re-memoran son acciones y dispositivos que tienen la intención de construir memorias, tejer vínculos, tocar sensibilidades y sentires, contar otras narrativas de la desaparición, construir formas de sostener la vida en medio del dolor. Es decir, son parte de los cómo, de las metodologías y pedagogías de resistencia.

Finalmente, sobresale la presencia y co-existencia de diversos mundos, uno de ellos es el mundo transcendente habitado por quienes han fallecido o han sido asesinadas sin encontrar. Decir que están en ese otro mundo significa que no están ausentes, como se supondría desde algunas miradas, sino que están en aquel mundo y desde él siguen presentes. A partir de esto tome potencia hablar de espiritualidades, en tanto refieren, a través de las diversas prácticas y realidades que movilizan, a formas vinculantes e interrelacionadas de vivir y habitar los mundos.

4.4. Hacer/habitar mundos otros que *siembran vida* desde las pedagogías y las espiritualidades

En este apartado del capítulo analítico voy a presentar dos escenarios y momentos del trabajo de campo realizado, estos son: Jornada de Unificación Nacional en abril de 2024 y algunas acciones realizadas en el marco del Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas, el 30 de agosto de 2024. Me interesa resaltar las acciones, elementos, dispositivos y momentos contruidos y dispuestos por quienes buscan a sus seres queridos, prestando especial atención a las formas en que la vida – con sus memorias, dolores, sentires y complejidades – es puesta al centro. En este sentido, iré relacionando esas acciones con las pedagogías *otras* y su entramado con las espiritualidades, con la intención de dar cuenta de cómo lo movilizad por quienes buscan no sólo constituye resistencias, sino que construye y prácticas para hacer/habitar mundos otros frente a la crueldad que siembra desvinculación, cosificación y olvido.

4.4.1. Jornada de Unificación Nacional 2024

Hacia finales de marzo de 2024 colectivos y familias buscadoras lanzaron una convocatoria para realizar y sumarse a lo que ellas mismas llamaron Jornada de Unificación Nacional, que tenía el propósito de denunciar y oponerse al uso de las desapariciones en los discursos y acciones de diversos partidos políticos. La convocatoria invitaba a familias, colectivos y personas solidarias y de la sociedad civil a sumarse a diferentes acciones a nivel nacional: búsquedas en campo o en vida, acciones de memoria, protestas en lugares específicos, entre otras. Esta Jornada fue realizada los días 19 y 20 de abril; una de las acciones convocadas fue juntarnos a bordar en la Estela de Luz, lugar que en 2014 fue resignificado por el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD), colocando en el piso placas con nombres y pedacitos de historias de personas víctimas de las violencias en México, algunas de las placas son de personas desaparecidas y nos dicen la fecha, lugar y circunstancias de su desaparición. Yo asistí a esta acción de la Jornada por invitación de Inés.

Cuando llegué a la Estela de Luz ya estaban en el lugar varias mujeres de diferentes colectivos de búsqueda, Inés junto con otras estaban haciendo pequeños ramos de flores; ella me pidió tomar fotos porque es importante documentar las acciones y luego compartirlas.

Después de tomar algunas fotos me acerqué a la carpa donde estaba Inés para seguir ayudando, en ese momento Diana me interpeló preguntándome quién era y con quién iba – fue este día cuando conocí a ella y a Mina – le dije que iba acompañando a Inés, en ese momento su mirada y gesto cambiaron a unos de bienvenida, entonces me dio un par de fotos para ayudar a colgarlas alrededor de la carpa. Este cuestionamiento de Diana es algo que ya he reflexionado y analizado en el capítulo metodológico, como parte de los procesos y etapas que viví al realizar el trabajo de campo.

Mientras yo ayudaba a acomodar algunas fotos y otras cosas, se repartieron cubetas, fibras y jabón para ayudar a limpiar las placas que están en el piso frente a la Estela de Luz. Son 43 placas que el Movimiento por la paz con Justicia y Dignidad (MPJD) colocó ahí para decir que las víctimas de la violencia son muchas más, además de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa. Fueron varias las personas que tomaron las cubetas y ayudaron a limpiar las placas, entre ellas un pequeño de unos 5 años (Fotos: cuidar la memoria). Fue inevitable sentir que algo oprimía mi estómago porque un niño no tendría que estar ahí limpiando placas que cuenta historias de violencias, nadie tendría que hacerlo. Después de un rato desde el micrófono invitaron a tomar un ramo de flores de los que algunas buscadoras hicieron al comienzo de la Jornada y a formar un círculo alrededor de las placas ya limpias. La mujer que hablaba en el micrófono recalcó que la Jornada era convocada de forma autónoma por familias y colectivos de búsqueda, que no querían la presencia de instituciones privadas o gubernamentales, y que invitaban a sumarse y acercarse a personas solidarias y a la sociedad civil; hizo especial énfasis en la invitación a jóvenes estudiantes y universitarias/os, este mismo énfasis lo hace Mina cuando dice que les interesa ir a las universidades porque los/as jóvenes que se están formando son quienes pueden ayudarles y empatizar con ellas. Luego nos tomamos de las manos, algunas de las cuales sostenían ramos de flores, guardamos un minuto de silencio y con nuestros cuerpos juntos y las manos entrelazadas formamos un corazón. Enseguida los ramos de flores, que eran 43, fueron colocados sobre cada una de las placas (Foto: Flores y memoria). Después de esto se invitó a que las familias tomaran el micrófono, ya fuera para compartir sus testimonios o para invitar a las personas a acercarse.



Fotos: Cuidar la memoria.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

La Estela de Luz fue resignificada en 2014 como un lugar de memoria, por eso las placas están ahí y, como dije antes, cuentan algunas historias de personas cuyas vidas han sido tocadas directamente por las violencias (asesinatos, desapariciones, feminicidios). Al contar esas historias, las placas se convierten en dispositivos pedagógicos para la memoria

(Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018) que comunican y enseñan las violencias que atraviesan las vidas e historias de muchas personas (Almonacid y Burgos, 2023; Domínguez-Acevedo, 2019), no sólo las de los nombres que están escritos en ellas; asimismo, leer las historias ahí escritas es parte de un acto pedagógico que nos confronta e invita a conocer las historias y nombres de las personas violentadas de formas directas y crueles. Así, en el encuentro entre las historias contenidas en esas placas y quienes las leemos, comienzan a tejerse y construirse otras narrativas sobre las violencias (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018), en las que se pone al centro a las víctimas.

Por otro lado, limpiar las placas y colocar flores sobre ellas se convierte en una acción de cuidado e incluso de ritualización, no por las placas en sí mismas, sino por lo que contienen escrito y lo que representan: las historias de las violencias y de las personas víctimas. El primer elemento que sobresale en esto es lo referido por Tamayo (2024) respecto a que las memorias no son algo que se posea, sino que se van haciendo con y a través de acciones y prácticas diversas; en este caso las memorias que se construyen son sobre las violencias, sobre quienes las han vivido y también sobre las resistencias frente a esas violencias; su construcción es a través de acciones como leer lo escrito, limpiar y colocar flores sobre las placas. Ahora, en cuanto a lo mencionado sobre la acción ritual y de cuidado, esta no se reduce a la limpieza y colocación de flores, sino que también integra a los cuerpos (Ortiz, 2019) tomados de las manos y formando un corazón alrededor de las placas; en otras palabras, son los cuerpos y es desde los cuerpos juntos y compartiendo ese lugar-tiempo que se ritualiza y se cuida la vida (Maher, 2015; Zibechi, 2024a, 2024b). Con estas acciones concretas y vistas en conjunto se re-sacralizan las vidas e historias escritas, es decir, esas vidas son miradas y colocadas como unas que importan porque tienen nombres, son familiares de alguien, tienen vínculos, y, por lo tanto, son cuidadas y honradas (Delgado, 2016; Guerrero, 2011; Ortiz, 2019).

Con lo dicho acerca los dispositivos pedagógicos para la memoria y sobre la ritualización, cuidado y re-sacralización, es posible entramar hilos de las pedagogías *otras* y de las espiritualidades. En primer lugar, las placas como dispositivos pedagógicos de la memoria encuentran su raíz y razón de ser en las vidas re-sacralizadas de quienes han vivido

encarnadamente las violencias, es decir, son esas vidas las que narran para construir memorias. El segundo entramado tiene que ver con los encuentros con quienes han vivido las violencias (Estupiñán et al., 2013; Merino, 2022; Navarro, 2009) que aquí son movilizados e intencionados a través de las placas, por lo que esos dispositivos pedagógicos no sólo construyen memoria, sino que convocan y suscitan algunas de las prácticas a las que remiten las espiritualidades. Por último, está el sentido y dimensión política de estas acciones que parecieran “pequeñas” y que desde miradas patriarcales carecen de politicidad (Gutiérrez, 2014; Korol, 2007) porque no se trata de una marcha, un plantón o de grandes acciones de protesta, sino de prácticas modestas y concretas (Bello, 2024). Así, limpiar las placas, poner flores y hacer un corazón con los cuerpos se convierten en acciones políticas que hacen parte del *ritual de espera* (Verástegui, 2023) en tanto trazan caminos hacia el reencuentro posible y, derivado de ello, cuestionan, resisten y responden – quizá sin que sea su objetivo central – a la crueldad de las violencias (Freire, 2005; Guerrero, 2011; Maher, 2015; Ortiz Acosta, 2019; Zibechi, 2022, 2024a, 2024b). Por lo tanto, es con las pedagogías y las espiritualidades que ese lugar fue habitado para dar vida a la memoria construida ahí años atrás.

Ahora, en cuanto al énfasis puesto en la invitación a jóvenes estudiantes y universitarios/as, esto habla de las interpelaciones que se hacen a quienes habitamos la academia y nos estamos formando en ella, ya sea como investigadoras, abogadas, psicólogas, pedagogas, etc., a guiar nuestra actual formación y futuras prácticas – las que estas sean – desde la escucha y demandas del contexto en que vivimos y, en este caso particular, a partir de la sensibilidad y empatía con quienes buscan a un ser querido.



Foto: Flores y memoria.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Después nos sentamos a bordar, pintar y conversar. Diana sacó un mantel con flores dibujadas para pintarlo, otras compañeras sacaron hilos, mantas y bastidores para bordar corazones, nombres de personas desaparecidas y letras que formarían la frase “Búscame, no permitas que me olviden”. Mientras bordábamos y pintábamos algunas de las mujeres iban narrando acerca de las personas a quienes buscan: hijos, esposos, hermanos, madres, hijas; entre lo compartido se mencionaba el lugar y circunstancias de las desapariciones. También contaron algunas de las dificultades y obstáculos en las fiscalías y con las autoridades en general. Una de las mujeres ahí sentadas mencionó que momentos como ese se vuelven de

sanación para compartir, “aunque el resto de los días estemos llorando o con depresión”, recalcó; esto condujo a que contaran algunas de las afectaciones que han vivido en el camino de la búsqueda, como enfermedades y dolores que llegaron con la desaparición de sus familiares. Mina nos contó que a veces sus rodillas no le responden para caminar, la han revisado, ha pedido explicaciones médicas y no le han podido decir por qué le pasa; ella afirma que no hay explicaciones médicas, que es por la desaparición de su hijo; a esto añadió que en su día a día se toma la pastilla antidepresiva, la del insomnio y muchas más, y al final la de la gastritis por todas las que tomó antes.

En lo narrado en el párrafo anterior se explicitan algunas de las realidades que viven quienes buscan a sus seres queridos y que se visibilizan y acompañan desde el enfoque psicosocial de las desapariciones (Aluna, 2017; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014; Antillón, 2022), tales como enfermedades que comienzan a presentarse con la desaparición y búsqueda. En esta misma línea, lo dicho por Mina da cuenta de las dimensiones de esas enfermedades, pues son muchos los medicamentos que llegan a consumir, ya sea para aliviar el insomnio, la ansiedad o los dolores. Sin embargo, su testimonio acerca de la ausencia de explicación a lo que le pasa a sus rodillas y su afirmación de que es por la desaparición de su hijo, ayudan a leer la desaparición como algo que va más allá del ocultamiento del paradero de una persona (Ansolabehere, 2024; Calveiro, 2021; Robledo, 2016; Yankelevich, 2017) y pasa a ser comprendida y sobre todo vivida como la ruptura de vínculos (Verástegui, 2023) y la suspensión de las vidas (Ovalle, 2019), tanto de las personas desaparecidas como de quienes les buscan. Esa suspensión y ruptura se expresan de diversas formas y tienen una íntima relación con las enfermedades y malestares cuya explicación no es médica, sino afectiva, emocional y vivencial. De forma adicional, aquellos malestares inexplicables expresan, como afirman Ortega y Villa (2021), que llevamos el mundo en los cuerpos, es decir, que las experiencias que vivimos, de dolor, alegría, miedo o violencia – que se enmarcan en contextos sociales sistémicos y estructurales – se inscriben en nuestras corporalidades y es ahí donde encuentran terreno para decirnos cosas. Una forma apresurada de entender esto sería hablar de la somatización de las emociones, esto, aunque es cierto, puede reducir la complejidad de lo dicho; en su lugar conviene retomar los planteamientos de los feminismos latinoamericanos (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017) que señalan que los cuerpos son un territorio tocado

por las violencias que están tocando los contextos y realidades que vivimos; por lo tanto, las enfermedades, dolores y afectaciones físicas y a la salud generadas por la desaparición, nos están hablando de la dueñidad de y violencias a los cuerpos que buscan.

Ahora, compartir aquellas experiencias y vivires es parte de los momentos que se vuelven, como una de ellas dijo, de sanación. Siguiendo esto, las acciones, espacios y momentos en los que se narra y comparte lo vivido ayudan a reparar lo fracturado por las violencias (Bello, 2024; Cussiánovich, 2015; Ortega y Villa, 2021; Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018; Zibechi, 2024b) a través de: el encuentro para bordar y narrar, la escucha de experiencias violentas, la construcción de empatías, el compartir los dolores. Es a razón de esto que es posible decir que bordar y pintar se convierten, en este caso, en prácticas y lugares-tiempos pedagógicos que se entran con las espiritualidades para movilizar la construcción y tejido de vinculaciones entre quienes viven la desaparición, lo que hace que estos vínculos sean sumamente políticos (Korol, 2015) en tanto rompen con las lógicas de distanciamiento y silencio que la desaparición busca enseñar (Ansolabehere, 2024; Calveiro, 2021; Martínez, 2023). Además, en ese tejido de vínculos se pone al centro la vida con sus dolores y violencias, y es precisamente esto lo que remite al cuidado y re-creación de la vida posibilitadas por las espiritualidades (Boff, 2007, 2023; Guerrero, 2011; Maher, 2015; Hernández et al., 2022; Zibechi, 2024a, 2024b). Por último, los vínculos y vida se tejen y cuidan desde las memorias y afectos narrados (Ortega y Villa, 2021), así como desde las corporalidades ahí presentes: juntas, compartiendo, sintiendo, empatizando (Korol, 2015).

Cuando estábamos bordando, conversando y escuchando, personas que transitaban por el lugar se acercaban a mirar las fotos colgadas, algunas preguntaban qué hacíamos, otras más se interesaban por las complicidades y papel del Estado, hubo quienes comentaron lo importante de visibilizar lo que está pasando en el país. Entre las personas que se acercaron hubo tres que llamaron mi atención de forma particular: 1) una familia colombiana que miró con detenimiento las fotos colgadas alrededor de la carpa y antes de irse compartieron que en Colombia viven algo similar y que allá el gobierno también es responsable; 2) una joven extranjera que preguntó qué hacíamos y por qué, al escuchar la respuesta que algunas mujeres le dieron, de sus ojos salieron lágrimas y se fue diciendo que deseaba que se encontraran a

las personas; y 3) una mujer que después de ver las fotos señaló que le parecía muy importante visibilizar lo que está pasando y que acciones como las de ese día son muy potentes.

Lo primero a señalar de lo narrado, es el acercamiento de las personas al ver a un grupo de mujeres, algunos pocos hombres, bordando y pintando en la calle; esto expresa y da cuenta de varias cosas importantes en este estudio. En primer lugar, habla de las formas político-pedagógicas de interpelación y visibilización que las mujeres ponen en marcha para convocar a la sociedad a escuchar y mirar las historias de desaparición y búsqueda, por lo que bordar y pintar se vuelven parte de las pedagogías ante la desaparición (Martínez, 2023). Lo segundo es que esas interpelaciones y llamados se hacen desde la vida (Díaz, 2020), es decir, están mostrando mujeres vivas, bordando, narrando, pintando, llorando, abrazando; lo que da cuenta de la vida que late y busca en medio de las violencias (Guerrero, 2011). Y lo tercero, es que esas interpelaciones expresan los saberes que se movilizan en la búsqueda (Diéguez, 2023; Robledo, 2022); estos saberes son relevantes y no se pueden pasar por alto, pues, aunque no es un saber para identificar un resto óseo o para dar seguimiento legal (Diéguez, 2023), son saberes acerca de la necesidad, importancia y formas de generar empatías, provocar encuentros, interpelar a la sociedad, narrar y visibilizar la desaparición, y, con todo ello, de sembrar vida. A partir de lo dicho toma sentido y relevancia hablar de hacer/habitar mundos *otros* (Escobar, 2020; Esteva, 2019); esos mundos son otros porque son vinculantes, cuidan la memoria y la vida, y se hacen/habitan a través de prácticas y acciones concretas como las realizadas por las mujeres buscadoras durante la Jornada.

Además de lo dicho, quisiera rescatar algunos elementos suscitados por las personas que se acercaron y llamaron mi atención. El primer y común elemento es que los tres acercamientos hablan del encuentro con quienes viven la desaparición (Estupiñán et al., 2013; Merino, 2022; Navarro, 2009; Maher, 2015). Ahora, respecto a la familia colombiana, resalto la empatía y acercamiento movilizados por la historia vivida en su país de origen, misma que han podido sentir de manera cercana; aquí las acciones de las buscadoras permiten empatizar desde historias que resuenan y se comparten (Maher, 2015) aunque sea en diversas geografías. En cuanto a la chica extranjera, el llanto saliendo de sus ojos y sus gestos dan cuenta de que los encuentros con quienes viven las violencias generan respuestas corporales

y afectivas (Sepúlveda, 2024), lo que permite decir que las espiritualidades tienen todo que ver con los cuerpos que sienten, se afectan y se movilizan (Ortiz, 2019; Zibechi, 2022, 2024a). Y en cuanto a la mujer que señaló la potencia de las acciones de ese día, sobresale la dimensión política de la Jornada que visibiliza y cuenta otras historias sobre las violencias y la vida (Bello, 2024; Freire, 2005; Guerrero, 2011; Maher, 2015; Zibechi, 2022, 2024a, 2024b).

Ese día, al estar platicando con Mina y Diana me contaron que ellas están en varios colectivos, pues lo que no se hace en uno se hace en otro, también para estar al tanto de lo que se va haciendo y diciendo en diferentes espacios que las involucran como mujeres buscadoras. Esto se traduce en un saber estratégico y muy práctico que han venido aprendiendo con el tiempo y andar de la búsqueda, pues esa experiencia encarnada (Robledo, 2022) es la que les ha permitido aprender y saber la necesidad de estar en diferentes colectivos, aunque no participen activamente de ellos todo el tiempo y más bien tejan alianzas en acciones y momentos estratégicos. Seguimos conversando y Diana compartió que se hace mucho énfasis en las madres que buscan, pero que se olvida que también hay hijas, esposas y hermanas; para ella no hay dolores mayores o más importantes que otros, todas sienten y viven distinto el dolor, pero todos son igual de importantes; terminó diciendo que hablar de madres buscadoras invisibiliza a las que no lo son. Aquí creo muy importante retomar las jerarquías de dolores o de luchas que suelen estar presentes en los movimientos y luchas sociales, Korol (2007) lo ilustra refiriéndose a las prioridades de los movimientos populares que solían dejar fuera las experiencias y demandas de las mujeres y diversidades; desde otro lugar eso resuena al pensar que una madre que busca a su hijo sufre más que un padre, una hermana o un hijo que también viven la ausencia de hijos/as, hermanos/as o madres/padres. Debo reconocer que cuando Diana hizo aquel señalamiento fue para mí uno de los muchos momentos en que se me movieron ideas, sentires y emociones, fue precisamente esto lo que me condujo a hablar de mujeres buscadoras y no de madres buscadoras en la investigación; esto, además, da cuenta de como esta investigación dialogó con categorías y códigos que surgieron de las voces y experiencias de las mujeres colaboradoras del estudio.

Hacia el término de la Jornada fuimos recogiendo las cosas, algunas de las mujeres iban acompañadas de sus esposos, hijos u otros hombres, pero ellos se acercaron poco o nada

a los momentos de conversación y escucha, se limitaron más bien a acomodar las lonas, ayudar a armar las carpas y a ir guardando y cargando cosas al final.

Que en la Jornada haya habido más mujeres que hombres es un primer elemento que visibiliza que son mujeres quienes mayormente buscan (Carrasco, 2021). Pero además de esto, el género en la búsqueda también se refleja en las acciones y participación diferenciada de hombres y mujeres, quedándose los primeros en acciones consideradas masculinas: armar una carpa, cargar las cajas, etc.; mientras que los espacios de bordado, narración y compartición “son de mujeres”. Aunque este no es un tema central en la investigación realizada, es importante no pasarlo por alto debido al papel central que tienen las mujeres en el sostenimiento, cuidados y re-creación de la vida (Bello, 2024; Zibechi, 2024a, 2024b). No es que las mujeres sean las responsables y encargadas de ese cuidado, sino que las experiencias y contextos sociales, culturales y sobre todo históricos han vinculado y llevado a esas mujeres a prácticas muy relacionadas con dar y cuidar vida (Gutiérrez, 2014; Segato, 2018): como maternar, nutrir, sanar, cuidar, acompañar, etc. No obstante, conviene no pasar por alto que si bien las mujeres son quienes salen a buscar, en muchos casos esto se debe también a la construcción patriarcal de las divisiones del trabajo, pues llegan a ser ellos quienes sostienen económicamente la búsqueda.

4.4.2. Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas 2024

El 30 de agosto es el Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas. Cada año las familias y colectivos de búsqueda organizan diversas actividades para construir memoria de las personas desaparecidas y visibilizar las desapariciones. En esta ocasión algunas de las actividades fueron convocadas por el Movimiento por nuestros desaparecidos en la Glorieta del ángel de la independencia, otras más las convocó la Red de Enlaces Nacionales y la Glorieta de las y los desaparecidos, con ubicación en dicha Glorieta, y otras actividades más fueron convocadas por familias de personas desaparecidas durante la llamada guerra sucia. Yo asistí a las actividades del Ángel, pues es ahí donde me encontraría con Diana, Inés, Adriana y Mina.

Llegué al lugar temprano, ya había varias personas, algunas acomodando cosas, otras más pintando frases en el piso o colocando sillas bajo una carpa. Encontré a Diana y me

presentó con algunas personas, entre ellas el entonces comisionado de la Comisión de Búsqueda de la Ciudad de México y una vocera de otro colectivo. Después de un rato conversando llegaron Inés y “los Cortés”, como Diana les llama, son Juan y Verónica, que buscan a su hijo Erik; juntas caminamos hacia una carpa en donde había una mesa con pinturas y estenciles para poner en las playeras, Inés pintó un corazón en su playera, yo pinté un corazón y la frase “#En ruta hasta encontrarles”. Después de eso caminé alrededor de la glorieta, en donde se habían colocado diferentes objetos; casi a espaldas del Ángel en el piso estaba la pregunta “¿dónde están?”, la pregunta estaba formada por letras muy grandes armadas con tela y ropa de personas desaparecidas que sus familias donaron – esto lo mencionaron después en el micrófono – en la tela se podían leer nombres de personas de personas desaparecidas y en las prendas estaban escritos los nombres de las personas que alguna vez vistieron esa playera, sudadera, pantalón o camisa, en algunas prendas podía leerse la fecha de la desaparición de la persona y mensajes que sus familias habían escrito ahí para sus seres queridos (Fotos: ¿Dónde están?).

¿Dónde están? Es la pregunta constante y siempre dicha por quienes buscan a sus seres queridos, es la interrogante que deja sin palabras y que representa mucho más que una consigna gritada en cada acción y búsqueda. Con esta pregunta al centro, quienes buscan movilizan acciones, prácticas, saberes y estrategias que apuntan hacia la búsqueda del reencuentro con la persona ausente (Verástegui, 2023); es decir, es una pregunta que demanda la búsqueda y anuncia el reencuentro. Además de esto, formar la frase con la ropa de personas desaparecidas que sus familias donaron la llena de significados y expresiones complejos e íntimos que intentaré explicar a continuación.

La ropa donada visibiliza algunas de las acciones que las familias hacen como parte del *ritual de espera* (Verástegui, 2023), en este caso conservar la ropa que sus seres queridos vistieron. Esas prendas y las familias están esperando el regreso de la persona, las prendas no necesariamente esperan volver a ser vestidas, pues triste y cruelmente las personas son encontradas con sus corazones sin latir, lo que se espera es el reencuentro que posibilite re-tejer los vínculos y vidas rotas por la desaparición (Verástegui, 2018, 2023). De otro lado, el hecho de que la pregunta esté formada con esas prendas donadas resulta muy provocador y significativo; esa ropa con los nombres y mensajes escritos no es cualquier ropa, sino la que

vistió un hijo, hermano, madre, esposo, y es precisamente por ello que evoca y da presencia (Boff, 2000) a las personas desaparecidas; nos cuenta cómo vistieron alguna vez y narra pedacitos de sus vidas y de las esperanzas de las familias. Esa presencia en y a través de la ropa refleja la existencia de mundos trascendentes (Boff, 2000; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014) que están presentes y se relacionan con nosotras.



Fotos: ¿Dónde están?

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).



Fotos: ¿Dónde están?

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

De forma adicional y tejida con lo anterior, la pregunta ¿dónde están? formada con las prendas y colocada en el piso, se convierte en un dispositivo político-pedagógico en varios sentidos. Si, como sugiere Martínez (2023), el punto de partida para construir pedagogías ante las desapariciones es reconocer, escuchar y mirar a las personas desaparecidas, entonces la pregunta colocada en el piso hace parte de esas pedagogías en tanto da presencia a las historias y vidas de quienes son buscadas/os. En la misma línea, la pregunta es un dispositivo político-pedagógico que, al acercarnos a mirar y leer lo escrito en cada prenda, nos invita a hacernos cargo de las y los otros (Ortega y Villa, 2021), o sea, a dejarnos afectar y sentir sus historias (Cullen, 2011).

Finalmente, en aquella pregunta dis-puesta intencionalmente se entran las pedagogías *otras*, las espiritualidades que *siembran vida* y las ontologías relacionales. El encuentro con las personas desaparecidas, víctimas directas de las violencias, es dinamizado por las espiritualidades (Estupiñán et al., 2013; Maher, 2015; Merino, 2022; Navarro, 2009) y se concreta en la pregunta y en el acto pedagógico de mirarla y leerla. Otro entramado es

que ese encuentro, si bien sucede a través de objetos (la ropa) comprendidos como dispositivos pedagógicos, remite y vincula con mundos trascendentes (Boff, 2000; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014; Guerrero, 2011). Con esto, se explicitan algunos elementos y prácticas de las pedagogías que emergen en la búsqueda: 1) echan mano de elementos y símbolos que dan presencia a lo que la desaparición pretende borrar, 2) movilizan encuentros diversos, 3) tocan las fibras emocionales y de sensibilidades que las violencias anulan o paralizan (Cussiánovich, 2015), y 4) van construyendo mundos *otros* que se resisten a la crueldad, lo que las hace sumamente políticas (Freire, 2005). Todo esto sucede sin que las familias y colectivos nombren esas acciones como pedagógicas, pero pueden considerarse de esta manera porque son prácticas intencionadas que posibilitan todo lo que ya he dicho.

Otro de los objetos colocados alrededor del ángel fue un corazón muy grande pintado en color rojo sobre manta que estaba al pie de las escaleras frente al ángel. Del corazón salían flores, como si estas estuvieran enraizadas en lo profundo de ese corazón (Foto: Corazón que florece), expresando que es el corazón el que hace nacer y sostiene la vida (Guerrero, 2011).



Foto: Corazón que florece.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Después de un rato se llamó a mujeres, familias y colectivos de búsqueda a colocarse rodeando el corazón en la manta y levantarlo; casi todas las personas que sostenían el corazón eran mujeres, hecho que da cuenta de cómo el género interviene en la búsqueda (Carrasco, 2021). Una de las mujeres sacudió el corazón muy rápido, como agitándolo de un lado a otro y acompañó este gesto con las palabras “nuestro corazón está así”. Después todas las que sostenían el corazón comenzaron a gritar consignas: “por qué les buscamos, porque les amamos”, “vivos se los llevaron, vivos los queremos”, “hijo, escucha, tu madre está en la lucha”. Enseguida comenzaron a mover el corazón de arriba hacia abajo, como haciéndolo latir, al tiempo dos chicos comenzaron a tocar tambores para dar sonido al latido del corazón. Las demás personas: solidarias, acompañantes de ONGs, periodistas, etc., permanecemos alrededor de las familias, a una distancia relativamente cercana. Durante un largo tiempo – no puedo decir exactamente cuánto porque en esos momentos la noción del tiempo se esfumó o dejó de importar – todo permaneció en silencio y sólo se escuchaban los tambores que hacían latir los corazones: el de la manta, los de las mujeres y familias que sostenían aquel grande y rojo corazón, y también los corazones de las personas alrededor de las familias. Fueron momentos en los que yo sentí que algo me recorría la piel y se atoraba en la garganta. Después, sin dejar de latir los corazones, las mujeres comenzaron nuevamente a gritar consignas: “madre, escucha, tu hija está en la lucha”, “esposo, escucha, tu esposa está en la lucha”, “hermano, escucha, tu hermana está en la lucha”, “dónde están, dónde están, nuestros hijos dónde están” (Videos: Latir los corazones). Las consignas eran repetidas, como si fuese un eco, por las personas que estábamos ahí acompañando. Mientras todo ocurría se podían escuchar y mirar las voces y gestos quebrados de algunas personas. Al poco rato el corazón fue dejado de nuevo en el piso, colocándolo con mucho cuidado por las mujeres que lo sostenían.



Videos: Latir los corazones.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo (2024).

Lo primero que resalta en lo narrado es, de nuevo, la centralidad de los corazones y las vidas que laten en medio y frente a las violencias (Estupiñán et al., 2013; Guerrero, 2011; Zibechi, 2024a, 2024b). El corazón de la manta representa los corazones de quienes buscan, esto se refleja en la frase “nuestro corazón está así” acompañada del gesto de sacudir el corazón pintado sobre tela; esto remite a lo señalado por la antropología simbólica respecto al significado que contiene la materialidad de los símbolos (Boff, 2000; Guerrero, 2010), en este caso la materialidad es el corazón pintado sobre manta y el significado son las emociones y sentires de quienes buscan. Siguiendo esto, el significante del corazón, es decir, la manera en que las familias usaron y significaron el símbolo (Guerrero, 2010) del corazón en esos momentos, tiene que ver con los corazones que laten en la búsqueda. De este modo hacer latir aquel corazón hizo latir los corazones de quienes buscan y los de las personas que acompañábamos en esos momentos. Ahora, que las familias y mujeres buscadoras sostengan el corazón mientras colectivamente gritan consignas es una acción que expresa que son precisamente ellas quienes sostienen la vida y los corazones de sus seres queridos desaparecidos, por lo que ese corazón en la tela se vuelve un puente que vincula a quienes lo sostienen con las personas físicamente ausentes (Boff, 2000). Asimismo, las manos y cuerpos juntos, gritando, sosteniendo y haciendo latir los corazones dan cuenta de que quienes buscan tejen vínculos y afectos para sostenerse y acompañarse en medio del dolor (Maher, 2015; Hernández et al., 2022; Zibechi, 2024a, 2024b).

Con todo lo expuesto es posible decir que el corazón pintado y latiendo expresa las espiritualidades que se viven en la búsqueda, al referir a: 1) el sostenimiento y cuidados de la vida (Guerrero, 2011; Hernández et al., 2022; Maher, 2015; Zibechi, 2024a, 2024b); 2) el tejido de distintos vínculos y colectividades en ese sostenimiento (Boff, 2007, 2023; Maher, 2015; Hernández et al., 2022; Zibechi, 2024a, 2024b); 3) la expresión de la sacralidad de las vidas que buscan y de las buscadas; y 4) las posibilidades de habitar/hacer mundos *otros* (Ortiz, 2019) vinculados y vinculantes (De la Cadena, 2020; Escobar, 2020; Esteva, 2019; Guerrero, 2011) donde los cuerpos, los afectos y los símbolos tienen un lugar central.

Considero que, sostener y hacer latir los corazones, gritar consignas y después de ello abrazarse, llorar o comenzar a dispersarse, puede leerse como un performance, entendido, tal como sugiere Taylor (2017), como un acto simbólico y político que ocurre al estar con otras

y otros, entre cuerpos que juntos habitan un lugar y dan presencia a sus sentires y resistencias. En este acto performático también participamos quienes fuimos testigos de este: personas solidarias, de ONGs, periodistas, fotógrafos; nosotras representamos el acompañamiento, eco y solidaridad con lo que las familias y mujeres están transmitiendo y con aquello a lo que están apelando: la vida, los vínculos, los símbolos y los afectos. De este modo, las espiritualidades expresadas en acciones públicas se entretejen con elementos performáticos para transformar los lugares en donde se realizan y para lanzar mensajes políticos sobre la vida y la violencia.

Después del haber hecho latir los corazones, las familias y colectivos convocantes leyeron un pronunciamiento y enseguida abrieron el micrófono para explicar las actividades que organizaron ese día. Una mujer muy joven, hija de un padre desaparecido y de una madre buscadora fallecida, tomó el micrófono y mencionó que prepararon actividades para “arropar a las familias en este día tan importante”; entre las actividades que trabajaron están las “Rutas de búsqueda” que invitó a recorrer y que enseñan los caminos para buscar: de la verdad, de la memoria, de la esperanza, del amor y de la justicia. Mientras en el micrófono mujeres y familias buscadoras narraban sus historias, me di a la tarea de recorrer las “Rutas de búsqueda” que fueron colocadas alrededor de la glorieta, de izquierda a derecha: Verdad, Amor, Memoria, Esperanza y Justicia. Cada ruta fue simbolizada de diferente manera y en los símbolos colocados en cada una las personas podían dejar mensajes para las familias buscadoras. La ruta de la Verdad fue simbolizada con una mariposa, de un marco hecho con tubos de plástico colgaban mariposas verdes en las que se podían escribir los mensajes (Fotos: Ruta de la Verdad). El símbolo de la ruta del Amor fue un corazón rodeado de un tejido rojo (Foto: Ruta del Amor). En la ruta de la Justicia se colocó un árbol del que colgaban “milagritos” de fieltro, en ellos se podía escribir. El colibrí fue el símbolo de la ruta de la Esperanza, de un marco colgaban colibríes de colores para escribir mensajes a las familias. Por último, la ruta de la Memoria era un espacio donde las personas podían acercarse a bordar nombres de personas desaparecidas. Algunas personas nos acercamos a escribir en las alas de las mariposas o de los colibríes. Todos estos símbolos serían entregados o tomados por las familias buscadoras que ese día asistieron.



Foto: Ruta del Amor.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Decir que las actividades organizadas para ese día tienen la intención de arropar a las familias remite al sostenimiento colectivo de los dolores (Zibechi, 2024b), por lo que puede leerse como un acto movilizado por las espiritualidades que nos hablan de prácticas como compartir la búsqueda y tejer vinculaciones. Ahora, en cuanto a las “Rutas de búsqueda”, estas nos dicen mucho respecto a diversos elementos y temas centrales en este estudio. Lo primero es que nos muestran aquello que es necesario y de lo que se valen las familias para buscar a sus seres queridos; si bien los conocimientos disciplinares, los recursos económicos y las estrategias legales son necesarias para la búsqueda, estas rutas otras nos dan el mensaje – y con ellos nos enseñan – que la búsqueda se moviliza y pasa también por los caminos y vivencias del amor, la memoria, la esperanza, la justicia y la verdad. Ponerlas como rutas nos habla de caminos que las familias recorren como lo son el amor, la memoria y la esperanza, o de caminos que exigen recorrer en los casos de la verdad y la justicia. En este sentido, además de llevar fotos, picos, palas y expedientes para caminar cerros, barrancas, SEMEFOS o fiscalías, las familias llevan consigo lo que las cinco rutas nombran, lo que hace de ellas parte del *ritual de espera* (Verástegui, 2023) en tanto expresa los afectos, acciones y prácticas que las familias movilizan para buscar y caminar hacia el reencuentro. Por otro lado, las

Rutas expresan formas vinculantes y afectivas de vivir y estar (Escobar, 2020; Esteva, 2019; Guerrero, 2011), así como de buscar, por lo que se trata de rutas contrahegemónicas y transformadoras de las violencias (Estupiñán et al., 2013; Cajigas-Rotundo, 2017; Ortiz, 2019; Zibechi, 2024b).

Todo lo dicho hace que las Rutas se conformen como dispositivos pedagógicos que enseñan y comunican (Bello, 2024; Ortega y Villa, 2021; Walsh, 2014) parte de lo que es buscar a un ser querido y cómo se construye y se vive la búsqueda. Además de esto, otro elemento que hace de las Rutas dispositivos pedagógicos es el hecho de que las personas pudiéramos dejar en ellas mensajes para las familias (Fotos: Ruta de la Verdad), convocando y suscitando encuentros con las personas buscadoras, quizá no cara a cara, sino mediante la escritura y los mensajes ahí dejados. Así, en su conjunto, las Rutas hacen parte de pedagogías que buscan varios propósitos: 1) visibilizar y no olvidar las desapariciones (Almonacid y Burgos, 2023; Domínguez-Acevedo, 2019; Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018); 2) interpelarnos y vincularnos con quienes buscan a sus seres queridos (Díaz, 2020; Martínez, 2023); 3) tocar la emocionalidad y los afectos de quienes las recorremos y escribimos en ellas (Cussiánovich, 2015; Walsh, 2014); 4) construir y vivir mundos *otros* que resisten y transforman las violencias desde la vida, la vinculación, la colectividad y la memoria (Bello, 2024; Freire, 2005). Es por todo esto que se trata de pedagogías que *siembran vida*.



Fotos: Ruta de la Verdad.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).



Fotos: Ruta de la Verdad.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Por último, simbolizar las Rutas con los diferentes elementos ahí colocados: mariposas, un corazón, colibríes y “milagritos” da cuenta de que la realidad de la desaparición y búsqueda se expresa y visibiliza con lenguajes diversos, muchos de ellos simbólicos y por lo mismo cargados de afectividad (Guerrero, 2010). Esos símbolos contienen y expresan (Boff, 2000; Guerrero, 2010) lo que es buscar, así como lo que para las familias significa y representa la verdad o la justicia. Al respecto rescato una pequeña conversación en torno a uno de los símbolos de las Rutas. Mina me pidió que le llevaré un corazón de los que colgaban del árbol de la Ruta de la Justicia (Foto: Ruta de la Justicia) y me dijo que lo pondría en su árbol de navidad, yo muy ingenuamente le pregunté si en él escribiría el nombre de su hijo Roberto, a lo que me respondió que no porque le duele, también me contó que sus nietos – hijos de su hijo desaparecido – pasan navidad con ella y sería muy doloroso. Enseguida me dijo que el corazón era un “milagrito”, “como el que

estamos pidiendo”, concluyó. Siguiendo esto, el “milagrito” se convierte en un símbolo que significa y representa lo que Mina pide y espera: reencontrarse con su hijo.



Foto: Ruta de la Justicia.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Mientras recorría las “Rutas de búsqueda” un chico se acercó y me preguntó si yo era familiar, es decir, si yo busco a alguien, le respondí que soy solidaria, a lo que replicó, “igual quiero entregarte esto” y de entre un folder en el que llevaba muchas hojas tomó una y me la entregó. Me contó que él es profesor de secundaria, su amigo desapareció hace un año y desde entonces abre espacios para conversar con sus estudiantes acerca de la desaparición; en su grupo escribieron cartas para ser entregadas a las familias buscadoras en un día tan representativo como lo es el 30 de agosto. Fue inevitable que algunas lágrimas salieran de mis ojos y sentirme conmovida al pensar las formas que la docencia toma cuando no hace caso omiso o ignora las violencias que atraviesan las vidas. Le agradecí la carta y las

conversaciones con sus estudiantes, me respondió que “es importante hacerlo porque está sucediendo cada vez más y es importante acompañar”. Aquí sobresale la dimensión social y ético-política de la docencia (Bello, 2024; Freire, 2005) que genera espacios y prácticas que se oponen a las violencias que se viven en el país.

Después de un largo rato, desde el micrófono invitaron a sumarnos a las acciones que se estaban realizando en la Glorieta de las y los desaparecidos, pues la intención era sumar y acompañar las diversas acciones convocadas para ese día. Antes de irnos Diana me dijo que agarrara un “milagrito” para mí, lo tomé y hoy es parte de una especie de altar en mi casa. Diana y Mina no podían asistir debido a reuniones que tenían, así que Inés y yo nos unimos al contingente que caminaría a la Glorieta de las y los desaparecidos y que se localiza unos metros adelante; mientras caminábamos se gritaron consignas “por qué les buscamos, porque les amamos”, “hijo, escucha, tu madre está en la lucha”, entre otras. Durante mi trayecto universitario en la UNAM asistí a diferentes marchas, entre ellas algunas convocadas por familias de los 43 estudiantes normalistas desaparecidos en Ayotzinapa, desde entonces he escuchado las consignas gritadas en las marchas, pero nunca las había sentido como en esta ocasión, con la sensación de tener la piel “enchinada” y a voz quebrada.

Llegamos a la Glorieta y ya había diferentes actividades, una de ellas fue lo que llamaron “Círculo de esperanza”, en él las personas estaban sentadas formando un círculo. Una de las personas que estaba guiando el Círculo pidió que cada quien nombrara a la persona que más admiraba y/o de la que había aprendido algo, ella nombró a su mamá; luego, muchas de las mujeres y familias buscadoras en el Círculo nombraron a los hijos que buscan como aquellas personas que más admiran y les inspiran; algunas nombraron a la vocera de su colectivo, diciendo “la admiro mucho porque aunque ella tiene la búsqueda de su hija, siempre está para nosotras y nos ayuda, nos comparte lo que sabe”; también nombraron a personas buscadoras que han fallecido; una chica mencionó a su padre desaparecido “porque si él estuviera aquí yo sé que haría todo por buscarme”. En una siguiente ronda preguntaron qué es lo que da esperanzas, la mayoría de las personas presentes dijeron que lo que les da esperanzas es encontrar a su familiar desaparecida/o; dos mujeres mencionaron que lo que les da esperanza son sus nietos, hijos de su hijo desaparecido, porque les dan fuerza y alegría para seguir buscando; otras mencionaron que estar ahí reunidas, verse y encontrarse entre

colectivos y familias es lo que les da esperanzas; también hubo quienes mencionaron que ver a las personas solidarias que se acercan a ayudar les da esperanzas en la bondad. Con esta ronda terminó el círculo, después habría otras actividades.

En este Círculo de la esperanza se explicitan las diversas prácticas y realidades a las que refieren las espiritualidades. Nombrar a las personas desaparecidas como aquellas a quienes se admira e inspiran, da cuenta de los vínculos con ellas, los cuales se sostienen y se re-tejen de formas diversas (Verástegui, 2018); además, nombrarlas de esta manera resiste a la desaparición que no sólo oculta el paradero y rastros de las personas (Ansolabehere, 2024; Calveiro, 2021; Yankelevich, 2017), sino que borra los vínculos vividos y compartidos (Verástegui, 2023) y anula la vida (Segato, 2016a, 2016b, 2018). Asimismo, en frases como “yo sé que haría todo por buscarme” y en el mismo acto de nombrar a sus seres queridos, las personas en el Círculo están haciendo presentes (Maher, 2015) a sus familiares desaparecidos; se trata de una forma de re-memorar sus vidas, sus maneras de estar en el mundo y lo compartido con ellos. Por su parte, nombrar a las voceras de los colectivos refleja no sólo la admiración nombrada explícitamente, sino también el acompañamiento y sostenimiento que construyen y se dan unas a otras (Maher, 2015; Zibechi, 2024b).

En cuanto a lo que se nombró relacionado con la esperanza rescató tres de las menciones. Primero, los nietos/as, hijos/as de hijos/as desaparecidas; aquí la esperanza viene de personas a las que probablemente cuidan y que les movilizan a seguir buscando. También retomo el señalamiento de que la esperanza viene del encontrarse entre familias y colectivos, lo cual quiere decir que la búsqueda es esperanzadora en tanto en ella se tejen vínculos y acompañamientos. Y, en tercer lugar, las personas solidarias como motivadoras de esperanza; en este caso, la esperanza es hacia la bondad como posibilidad para acompañar la búsqueda y, con ello, para hacer/habitar mundos bondadosos. En línea con lo dicho, está la esperanza entendida como aquello que se moviliza en un sentido amplio (Freire, 2005; Verástegui, 2023), es decir, no sólo se movilizan acciones de protestas o de búsqueda en campo, sino que también son movilizadas afectos, subjetividades y encuentros (Bello, 2024; Ortega y Villa, 2021), todo lo cual se encamina hacia las posibilidades de encontrar a quienes se busca. En diálogo con esto último, el Círculo de la esperanza resuena con los Círculos de la palabra y otros espacios pedagógicos contruidos para conversar, compartir y remendar experiencias

violentas que han atravesado las vidas y cuerpos (Bello, 2024; Cussiánovich, 2015; Martínez, 2023; Ortega y Villa, 2021; Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018), con lo que es posible decir que este Círculo también es pedagógico en tanto apela y toca fibras de lo afectivo y sensible para construir urdimbres vinculares (Ortega y Villa, 2021) tejidos desde los cuerpos, afectos, memorias, acciones e historias ahí presentes.

Finalmente, lo narrado y compartido en el Círculo de la esperanza permite decir que en acciones que aparecen como pequeñas o como posibles apéndices en el marco de acciones más grandes o visibles, es en donde se resisten y transforman las lógicas de crueldad, desvinculación, endurecimiento y anulación; por lo tanto, son lugares-tiempos ético-políticos que van construyendo, en pequeños actos, mundos *otros*. Al terminar el Círculo de la esperanza Inés y yo nos sentamos en la banqueta a un costado de la Glorieta, ahí estaban mujeres de un colectivo de Guerrero con quienes Inés me presentó. Luego de un rato bordando el nombre de Axel, su hijo, nos despedimos y nos fuimos del lugar.

Síntesis

Lo vivido, narrado y analizado tanto en la Jornada de Unificación Nacional como en el Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas, permite señalar que en la búsqueda emergen pedagogías que echan mano y se tejen con símbolos, prácticas y vinculaciones posibilitadas por las espiritualidades, tales como el encuentro con quienes viven la desaparición, los vínculos y sostenimiento colectivo, la vida puesta al centro y las presencias de las personas desaparecidas en objetos y narraciones colectivizadas. En diálogo con esto, la mirada propuesta en este trabajo y explicitada en los análisis hechos en este apartado, conduce a decir que algunas de las acciones que familias, colectivos y mujeres buscadoras realizan, configuran algo más profundo y significativo que una protesta o denuncia, antes bien son acciones que se convierten en lugares-tiempos habitados desde y por las espiritualidades y dis-puestos para interpelar y acercar a la sociedad a la sensibilización y empatía con las desapariciones.

4.5. “Siempre están presentes”: espiritualidades y mundos otros en la búsqueda

En este último apartado del capítulo analítico, presento las conversaciones, intercambios y encuentros “informales” y “privados” que tuve con las mujeres buscadoras que colaboraron conmigo en esta investigación. Algunos de estos encuentros y conversaciones sucedieron en cafeterías, mientras íbamos en el transporte o en las casas de algunas mujeres que me abrieron sus puertas. Asimismo, se encuentran conversaciones que tuvieron lugar en algunas de las acciones o eventos públicos documentados y analizados en apartados anteriores, pero que refieren a testimonios íntimos o de la cotidianidad de quienes buscan.

Divido este apartado en dos grandes secciones, una primera en donde agrupo las conversaciones, encuentros e intercambios que tuvieron lugar en cafeterías o estando en otras acciones públicas. Y una segunda sección en donde narro y analizo un encuentro/reunión que tuvimos para hacer fotobordados con algunas mujeres buscadoras. Hago esta separación a razón de lo amplio y detonante que fue el encuentro de fotobordados, tanto para las categorías centrales de la investigación como en los afectos y emociones ahí movilizadas.

4.5.1. Encuentros, conversaciones e intercambios al “estar ahí”

En este primer subapartado presento algunas conversaciones y narraciones compartidas que tuvieron lugar en encuentros con mujeres buscadoras en cafeterías o en otros espacios acordados, en el transporte de camino a la fiscalía o de regreso de una marcha, así como en acciones públicas. Por seguridad, omito los lugares exactos en que tuvieron lugar los encuentros compartidos.

Diana es una de las mujeres buscadoras con quienes más he compartido y estado a lo largo del trabajo de campo de esta investigación. Ella me ha confiado pedacitos de la historia y vida compartida con su mamá. En una ocasión, mientras regresábamos a nuestras casas después de haber compartido el desayuno en una cafetería, conversábamos sobre las maneras de recordar a sus seres queridos desaparecidos, en ese momento ella me dijo “siempre están presentes”, enseguida me contó que hay ocasiones en las que va por la calle y percibe el olor del perfume que su mamá usaba, entonces piensa en ella. En otros y repetidos momentos me

ha compartido que si su mamá la viera con tenis o sin peinar – porque así es como va a varias acciones de búsqueda – le diría “arréglate”; le he dicho que si me viera a mí – que en muchas ocasiones suelo ir sin maquillaje – me diría algo parecido. Diana me ha contado que su mamá siempre usaba aretes, labial, siempre estaba muy arreglada, y es así como ella la trae a su mente y corazón.

Otra de las formas en que su mamá está presente es en la comida. En una de las primeras ocasiones en que las acompañaba a una marcha Diana me dijo que cuando pasó lo de su mamá, así lo nombró ella, dejó de comer avena porque era lo que solía preparar en las mañanas para que desayunaran juntas. También en relación con la comida me ha contado que cocinaban juntas; su mamá sembraba algunos alimentos en su jardín, como la flor de calabaza, Diana le lanzaba las flores desde una escalera y su mamá las atrapaba en un delantal o un trapo para luego cocinarlas y comerlas juntas.

En varias de las narraciones de Diana sobresalen prácticas de las espiritualidades leídas a la luz de las ontologías relacionales, así como algunos elementos de la antropología simbólica. En cuanto a lo simbólico están todos los objetos – algunos no tangibles – mencionados: el olor del perfume, los aretes y collares, la avena, la flor de calabaza; desde miradas ajenas a la vida que Diana y su mamá Adulfa compartieron, aquellos son sólo objetos, pero es por los momentos y memorias compartidas entre ellas que esos objetos se convierten en símbolos (Boff, 2000; Guerrero, 2010) que contienen y hacen presente lo vivido; su significado y relevancia viene de los momentos en que cocinaron juntas, de las pláticas durante los desayunos, del uso de aretes y collares que sigue presente en Diana. De ese modo lo compartido por Diana da cuenta de que existen formas de comprender y vivir mundos en los que los objetos dicen cosas, significan algo y posibilitan la presencia y vínculos con quienes están físicamente ausentes (Cuevas y Orrego-Echeverría, 2021; Guerrero, 2011; Maher, 2015). Aquí las espiritualidades están muy presentes en tanto la comida y olores traen consigo re-memoraciones (Hervieu-Léger, 2005; Maher, 2015), pero también en tanto el tejido, o quizá re-tejido, de vínculos (Boff, 2023). Cabe aquí señalar que hablo de re-tejido siguiendo las ideas de Boff (2023) y Zibechi (2024a) acerca del re-ligamiento, es decir de las posibilidades de otras y diversas maneras de construir vínculos frente a aquello que los amenaza y rompe; esto toma relevancia en la realidad de desaparición

y búsqueda, en donde los vínculos quedan fracturados, lastimados o rotos (Martínez, 2023; Verástegui, 2023).

En línea con lo anterior, decir que las personas “siempre están presentes” da cuenta de lo que señala Verástegui (2018, 2023) respecto a los vínculos vividos y compartidos con quienes hoy están desaparecidas/os; es por esos vínculos que las personas desaparecidas están presentes. Es otras palabras, la presencia de Adulfa con Diana, de Roberto con Mina, de Gustavo con Adriana, de Axel con Inés, es construida a partir de la vida que ellas compartieron con sus familiares antes de la desaparición. En este sentido, nombrar y vivir la presencia de las personas desaparecidas permite decir que, aunque hay una ausencia física, las memorias, vidas, historias y el espíritu de las personas desaparecidas siguen estando presentes y es, de alguna manera, una forma de evitar la consumación de la desaparición (Verástegui, 2023).

En otra ocasión, durante la Jornada de Unificación Nacional, Mina compartió comida y agua con las demás mujeres que estábamos ahí. El agua era de té de limón, cuando Diana le dio el primer trago sus ojos se pusieron llorosos y dijo que le recordaba a su mamá porque a ella le gustaba mucho esa agua. En otro momento durante esa misma acción, Mina y Diana me compartieron que ellas tienen un pacto: la que se muera primero le va a avisar a la otra si su familiar desaparecido está allá.

Aquí se puede mirar algo muy similar a lo antes analizado respecto a los momentos compartidos entre Diana y su mamá; en este caso el agua de limón mueve y abre un encuentro con la persona desaparecida por medio de momentos y sabores compartidos (Verástegui, 2018, 2023), por lo que no es cualquier agua sino una que transparenta, como señala Boff (2000), la presencia de Adulfa. Además de esto, sobresale la respuesta emocional y corporal (Sepúlveda, 2024) con los ojos llorosos y el gesto de tristeza y al tempo de alegría.

En lo que respecta al pacto entre Mina y Diana, este es sumamente relevante para este estudio en cuanto a las prácticas y realidades a las que refieren las espiritualidades (Toniol, 2024). En primer lugar están los vínculos, acompañamiento y sostenimiento entre quienes buscan y comparten dolores, angustias y experiencias de violencias (Maher, 2015; Zibechi, 2024b). lo segundo, es que esos vínculos son vividos más allá del mundo humano y tangible

(Blaser y De la Cadena, 2009; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014, 2020), son vínculos que seguirán presentes, viviéndose y sintiéndose aun cuando el corazón de alguna de las dos deje de latir; esto habla de la creencia y existencia de un mundo trascendente pero presente (Boff, 2000; Guerrero, 2011).

Durante las conversaciones con quienes buscan ha sido recurrente escuchar acerca de los sueños con sus seres queridos y de la centralidad que tienen esos sueños. Estando juntas en una cafetería Mina me contó que ella sueña que su hijo regresa con su camisa y sus pantalones Dockers, su hija le ha dicho que qué tal que no puede comprarse esos pantalones, pero Mina dice que, aunque sea usados o prestados, pero él va a regresar con esa ropa con la que lo ha soñado y que es la que suele vestir. En el caso de Diana, ella me compartió que en sueños su mamá le dio el nombre de una persona y le dijo que preguntara por una señora que vende “tupper” cerca de su casa, fue así como Diana comenzó a preguntar a las personas vecinas. Sus sueños le dieron mensajes, es por eso que Diana les insiste a las familias que anoten todo lo que sueñan, porque son mensajes y lo que sueñan puede ayudar a encontrar a sus familiares. En otro caso, un papá buscador me ha dicho que “quisiera quedarme en los sueños porque es ahí donde puedo estar con él”.

Lo narrado da cuenta de la presencia, mensajes y vínculos con las personas desaparecidas en los sueños. Esto nos habla, además, del encuentro entre lo inmanente y lo trascendente que Guerrero (2011) señala respecto a los sueños. El caso de Diana ejemplifica esto de forma explícita; a ella sus sueños, eso que parece ser algo intangible o trascendente, le están diciendo dónde buscar, a quién preguntar, es decir, la están conduciendo a acciones concretas de búsqueda. Sin embargo, la espiral entre materialidad e inmaterialidad en los sueños no puede reducirse a los casos en los que los sueños llevan a acciones concretas. En los sueños de Mina su hijo Roberto está presente, se trata de una presencia real, sentida y vivida que habla de la existencia de un mundo de los sueños, por lo que los sueños dejan de ser algo inmaterial para convertirse en ese mundo donde están, miran y sienten a sus seres queridos. Entonces, en las ontologías relacionales que se viven en la búsqueda de personas tiene una centralidad importante el mundo de los sueños.

En otro momento, también reunidas en una cafetería, Mina me contó de algunos talleres a los que fueron en Guatemala. Allí las familias encontraron una fosa con cuerpos de

personas desaparecidas durante la guerra civil (1960-1996), fueron las familias quienes recogieron y llevaron los restos encontrados para que fueran identificados por las instituciones correspondientes; algo que Mina señala como imposible en México, es decir, e impensable que aquí sean las familias quienes recojan y lleven los hallazgos positivos para su identificación. Después de la identificación, las familias construyeron un lugar de memoria en donde la fosa fue encontrada, llevaron los restos hallados y construyeron un camino con piedras en las que grabaron los nombres de las personas ahí encontradas. Algo que Mina aprendió en esos talleres fue a sacar la estatura de un cuerpo a partir de la medida del fémur, dijo que ese saber es muy útil porque su hijo es muy alto por lo que lo llevaría con los peritos de México porque según ellos le dijeron que eso no se puede. Diana y Mina compartieron que desde antes de volver a México Mina se sentía muy mal, con náuseas y vómitos, entonces la limpiaron con un huevo, ellas afirman que “algo agarró” pues era un lugar donde hubo muerte y violencia. Esto resuena con lo dicho por Karina, la hija de Mina, en otro momento acerca de lo importante que es que ellas – quienes buscan – se protejan siempre que van a búsqueda porque en los lugares a los que van han pasado cosas feas y pueden agarrar esas energías.

Un primer elemento que resalta en lo narrado anteriormente es la importancia que tienen los talleres en los que las familias y mujeres buscadoras aprenden cosas que les ayudarán en la búsqueda. Aprender a calcular la estatura midiendo un fémur fue un saber anhelado por Mina porque, como su hijo es alto, calcular la estatura le ayudará a poder identificarlo, si fuera el caso. Además, se convierte en un saber político (REDIIN, 2019; Sartorello, 2024), pues lo llevara con los peritos de México para señalarles que sí pueden calcular la estatura y que eso será de ayuda en el caso de Roberto.

En cuanto a los malestares de Mina y la idea de “agarrar algo”, estas experiencias resuenan con lo documentado por Delacroix (2020) en el contexto de la guerra en Perú (1980-1990), en donde la gente habla de un “mal aire” sentido, vivido y agarrado en los lugares donde se encontraron fosas o cuerpos. Lejos de ser meras creencias religiosas o consecuencias traumáticas, el “agarrar algo” y limpiarse con un huevo hablan de formas en que las buscadoras están interpretando, entendiendo y expresando las violencias vividas (Delacroix, 2020). Pero también habla de las formas en que las violencias marcan los territorios, en este

caso ya no fragmentando vínculos y empatías entre las personas (Martínez, 2023), sino lastimando la tierra, dejando ahí la violencia que la tierra siente y comunica de diversas maneras, ya sea con un “mal aire” o con “energías”; es decir, la tierra es un ser que siente, que comunica y que transmite lo vivido ahí (De la Cadena, 2020; Guerrero, 2011; Ortiz, 2019; REDIIN, 2019; Zibechi, 2024a).

Las narraciones presentadas y analizadas en este apartado son breves, pero son muy densas y significativas; pues, aunque lo compartido fue mucho más, he seleccionado aquello que da cuenta de las categorías centrales de esta investigación. Asimismo, aunque ha habido otras conversaciones, me he abstenido de colocarlas porque considero que, como en todo estudio, hay cosas que se guardan en la memoria y el corazón de quien investiga.

4.5.2. *Encuentro con mujeres buscadoras para hacer fotobordados*

Los fotobordados son piezas en las que se combina la foto con el bordado, hay diversas maneras de hacerlos, la que yo sé y que usamos con las mujeres buscadoras, fue imprimir las fotos de las personas desaparecidas en hojas de acetato para luego, con ayuda de *thinner*, hacer la transferencia a la manta. Una vez que la foto está sobre la manta, bordamos sobre ella.

Durante la Jornada de Unificación Nacional, sucedida en abril de 2024, le entregué a Inés un fotobordado que tiempo atrás había elaborado con una foto de su hijo, Axel. Cuando Diana y Mina lo vieron me pidieron enseñarles a hacerlo, fue desde aquel momento que surgió la idea de hacer fotobordados con los seres queridos desaparecidos de las familias del Colectivo. Este encuentro/reunión tuvo lugar en octubre de 2024.

Para hacer los fotobordados Diana me envió las fotos de los familiares del Colectivo, para que yo pudiera imprimirlas y preparar los materiales para el encuentro. Cuando recibí las fotos me dispuse a acomodarlas y ajustarlas en archivos para su impresión. Al estar mirando los rostros fue inevitable pensar en las vidas de esas personas y en los sentires de sus familias; también pensé en quiénes son las personas que están siendo desaparecidas en el país: de las 13 fotos sólo una era de una mujer; en las fotos los hombres las edades rondaban entre los 16 y 55 años, aproximadamente; los rostros eran de piel morena y facciones anchas

– estas mismas facciones se pueden ver cuando una se acerca a mirar las fichas pegadas en la Glorieta de las y los desaparecidos en la Ciudad de México. Las fotos y lo que ellas detonaron en mí, me condujo a pensar en las formas en que la clase social, el género, el color de piel y otros rasgos y factores se cruzan con la desaparición. Además de esto, me percaté de que varias de las fotos estaban pixeleadas, oscuras o borrosas; intenté retocar algunas, pero al no ser experta ni saber utilizar programas de edición avanzados, pude hacer poco. No me atreví a pedirle otras fotos a Diana porque sé que hay casos en los que, por diversas razones, es la única foto que la familia tiene; sé que este es el caso de Adriana, por ejemplo. Esto se tensa con lo dicho en uno de los talleres forenses a los que asistí, en donde la antropóloga que lo facilitó señaló el tipo de fotos “ideales” o que mejor funcionan para la búsqueda de una persona desaparecida: de frente, que esté clara, con la persona sonriendo.

Acomodar y editar las fotos fue para mí un momento duro, fue parte del continuo y siempre presente proceso de no olvidar que las historias de la desaparición tienen rostros, vidas y nombres. En el mismo sentido, pienso y siento que ver los rostros – acompañado de las diversas conversaciones e intercambios vividos – hace sentir y reflexionar de formas *otras* en las que los sentires, afectos y el cuerpo sí están presentes, sí se involucran y sí tienen un papel central al ser la primera “herramienta” y filtro para vivir e interpretar la investigación (Castrillo, 2025).

Llegó el día del encuentro, que tendría lugar en casa de Mina, quien desde hacía tiempo atrás nos había ofrecido su casa para reunirnos y hacer cosas juntas. Diana, su hermana Ita, Adriana y yo acordamos encontrarnos en una estación de metro, fue la misma estación en la que meses atrás me reuní con Inés y otros colectivos para una búsqueda en campo al norte de la Ciudad; la misma en la que tomaba el transporte de regreso a casa cuando estudiaba la preparatoria. Salimos de la estación y tomamos el autobús que nos llevaría a casa de Mina, que está más adelante de Ecatepec y Texcoco. Al tomar la carretera pueden verse diferentes cerros que rodean la Ciudad y marcan su frontera con el Estado de México, Dina dijo que “todos esos cerros ya los hemos caminado”, o sea que en ellos ya han hecho búsquedas; entre los cerros que señaló está el del Chiquihuite, le pregunté si en ese han tenido hallazgos positivos y me dijo que sí. En esos momentos sentí que algo apachurró mi pecho, ese cerro es un punto de referencia cuando voy a casa de mis padres y mi familia, a 20 min

de ese cerro viví y crecí hasta los 26 años. Me parece increíble e impensable que los territorios marcados por la desaparición de los que habla Martínez (2023) estén tan cercanos y próximos a nuestras vidas, lo cual nos está diciendo que en esos territorios está imperando el poder de muerte (Segato, 2016a, 2018), aunque nosotras no lo miremos.

En el trayecto estuve platicando con Adriana, entre otras cosas me contó de su hija la más pequeña, Lucecita, de lo noble e inteligente que es, está cursando el segundo año de la licenciatura en administración en la UNAM; me compartió que perdió un año de escuela porque cuando su hermano Gustavo desapareció tuvo que dejar los estudios porque ella no tenía cómo pagar los gastos escolares. En lo narrado por Adriana se refleja unas de las muchas y complejas realidades que viven quienes buscan a un ser querido, entre ellas las afectaciones económicas y, con ello, la modificación de los proyectos y dinámicas de vida (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014).

Después de un largo rato llegamos a la parada en donde Mina nos recogería, llegamos y bajamos del auto; el lugar es un jardín muy grande y verde, con una pequeña casa que pareciera de jengibre. En la entrada de la casa Mina puso un altar de muertos – estaba cerca el 2 de noviembre – en el que colocó varios cráneos pintados. En una de las orillas del altar había una figura de dos elefantes, uno está sosteniendo al otro que parece que está por caerse (Foto: Homenaje a quien sigue presente); Mina nos compartió que “es un homenaje a su esposo”. La figura la dejaron hace tiempo en un espacio que renta como Airbnb y cuando la vio supo que era su esposo dándole un mensaje: que él está ayudándola y sosteniéndola en la búsqueda de su hijo, aunque ya no esté físicamente.



Foto: Homenaje a quien sigue presente.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Aquella figura en el altar de Mina expresa las espiritualidades en un sentido amplio y profundo. En primer lugar, está el mensaje que recibe de su esposo ya fallecido, lo que habla de la co-presencia y vivencia relacional de mundos trascendentes (Blaser y De la Cadena, 2009; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014) en los que habitan aquellas personas cuyos corazones han dejado de latir; esos mundos se comunican con el mundo habitado por las personas cuyos corazones siguen latiendo, son mundos que nos dicen cosas, nos dan señales y mensajes de formas que tocan los sentidos y sensibilidades (Boff, 2000) y que pueden resultar inexplicables para la racionalidad moderna (Guerrero, 2010). Otro elemento presente de las espiritualidades es que el mensaje de su esposo fue a través de un objeto, por lo que deja de ser sólo una figura más en altar para convertirse en un símbolo (Boff, 2000; Guerrero, 2010) que re-memora el mensaje recibido y el acompañamiento vivido durante el tiempo que compartieron en vida, al tiempo que evoca la presencia de su esposo; es por esto por lo que los elefantes simbolizan un homenaje. Todo esto habla, además, de los distintos vínculos que se tejen y se viven en la búsqueda; en este caso los vínculos tienen lugar en la intimidad y cotidianidad de quienes buscan, y aunque no son con la persona desaparecida, expresan el acompañamiento sentido y vivido en medio del dolor.

Después de estar un rato junto al altar Mina nos invitó a pasar, esperándonos había una mesa con decoración acorde al día de muertos, unos fantasmas hechos con paletas y filtros de café en unas copas, una calabaza al centro de la mesa, unas escobitas hechas con papel y paletas. En un par de repisas frente al comedor hay una figura pequeña de un árbol que en sus hojas tiene la frase “la fe ve lo invisible, cree lo increíble y recibe lo imposible” (Foto: Fe), recordé que esa fue la frase que Mina dirigió a una mamá buscadora que estaba en el público durante un conversatorio sobre desaparición, como invitándola a mantener la esperanza de encontrar (Verástegui, 2023) a su hijo. La frase en la figura, pero sobre todo el acto de decirla a otra buscadora, dan cuenta de que la búsqueda se sostiene y moviliza por y a partir de las experiencias y recursos inmediatos (Verástegui, 2023) que en este caso es la fe, antes que por conocimientos y recursos técnicos o de otro tipo.



Foto: Fe.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Seguimos conversando cuando en una de las paredes a un costado del comedor vimos un cuadro que parece ser un dibujo a lápiz sobre un plato de cerámica, el cuadro es muy expresivo. En él hay una mujer con un vestido y un velo largo, con el cuerpo de lado y el

rostro volteando de frente, los ojos grandes y la boca abierta como gritando, la mirada parece desorientada; la mujer está parada en lo que pareciera ser un terreno, como si fuese un camino que dirige a los cerros que se alcanzan a ver al fondo; al lado de ella hay lo que parece ser un tronco viejo y seco; de fondo se ve lo que pudiera ser el sol o la luna – aunque por la interpretación que Mina hace del cuadro parece que es sol (Foto: La desolación de las familias buscadoras). Preguntamos a Mina por el cuadro y ella nos interpeló preguntando qué entendíamos o veíamos en él, Ita se apresuró a decir que parecía una mujer desconsolada, Mina asintió y dijo que es un cuadro que le regalaron. Compartió que es como una madre buscadora, como el desconsuelo, la desesperación, que es como decir “ya no sé qué hacer, ya busqué en todo este terreno y no sé dónde más buscar”; dijo que, si tuviera que ponerle un título al cuadro sería “La desolación de una madre buscadora”, enseguida Diana señaló “La desolación de las familias buscadoras”, recalcando, como en otras ocasiones, que no sólo son madres quienes buscan. Todas asintieron y compartieron que sí expresaba eso.

El cuadro y la narración e interpretación que la acompañan dan cuenta de que la desaparición no puede reducirse a ser mirada como un fenómeno de seguridad ni puede ser entendida sólo desde sus definiciones jurídico-normativas (Calveiro, 2021; Robledo, 2016; Verástegui, 2018, 2023; Ovalle, 2019). Se trata de un hecho que marca y transforma la vida de las familias que buscan a un ser querido (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014) que ha sido arrebatado de su vida y de sus vínculos (Verástegui, 2018), y, por lo tanto, de su sacralidad.

Por otro lado, el cuadro habla (Boff, 2000), cuenta un poco de lo que es vivir la desaparición, nos dice, junto con la narración de las mujeres buscadoras convocadas alrededor de él, que la desaparición es una realidad que atraviesa los cuerpos y se vive desde los afectos y las emociones, de forma desesperada y desconsolada, muchas veces incluso solitariamente, como la mujer que parada bajo el rayo del sol se pregunta dónde más buscar. Esto se relaciona con lo dicho por Mina en otro momento al afirmar que “aún en sueños estamos pensando a dónde ir, a quién pedir ayuda”. Hay una desesperación que es vivida y sentida aún en sueños, en los que no paran de buscar. Esto último da cuenta, además, de la existencia del mundo de los sueños, un mundo trascendente, más allá del humano e inmanente pero relacionado con él (Blaser y De la Cadena, 2009; Boff, 2000; De la Cadena,

2020; Escobar, 2014), ese mundo de los sueños es uno en el que la búsqueda sigue. Por lo tanto, la búsqueda no es, como afirma Lorusso (2024b), sólo búsqueda en campo, sino que se busca de muchas maneras y en distintos espacios; buscar significa, entre otras cosas, buscar vida (Verástegui, 2018) en los distintos mundos que existen y se interrelacionan (Ortiz, 2019).



Foto: La desolación de las familias buscadoras.
Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Después de conversar sobre el cuadro nos sentamos y Mina nos llevó tlacoyos, una canasta con pan, café, té. Compartimos el almuerzo mientras platicábamos de diferentes temas, de nuestras vidas, del trayecto a casa de Mina; ella nos contó cómo armó la decoración de la mesa; después de un rato bajó Karina, su hija. Seguimos conversando y al poco rato llegó Mari, otra compañera del colectivo que vive en el pueblo vecino de donde estábamos. Entre la plática me contaron algo que han dicho en otras ocasiones respecto a su participación en el mismo colectivo y, a la vez, en uno diferente cada una; dijeron que ellas no se consideran ni se asumen como las líderes de sus colectivos, que son más bien coordinadoras y orientan y acompañan a las demás en sus procesos. En el marco de la conversación Mina me dijo que en su celular trae las fotos de muchos y muchas porque cuando va a búsquedas en SEMEFOs sabe que puede encontrar al hijo de alguien más; luego compartió que cuando ella encuentre a su hijo se despedirá del colectivo y no sabrán de ella, añadió que si le piden ayuda claro que ayudará, pero ya no estará en el colectivo porque es cansado y desgastante.

El hecho de que Mina y Diana se asuman como orientadoras y acompañantes de otras familias y mujeres buscadoras expresa, precisamente, el sostén, acompañamiento y compartición de la búsqueda de sus seres queridos (Zibechi, 2024b); además de la compartición de saberes diversos para la búsqueda (Diéguez, 2023; Robledo, 2022). Este acompañamiento puede ser de distintas formas, por ejemplo, como hace Diana impulsando y gestionando los casos en fiscalías, o como hace Mina llevando las fotos de los hijos e hijas de otras madres buscadoras por si llega a identificar a alguien. En ambos casos lo que sobresale es el tejido de vínculos que se expresan en la ayuda a otras (Maher, 2015), en el estar juntas buscando (Verástegui, 2023) y en cuidar, sostener y cuidar colectivamente (Hernández et al., 2022); todo esto se condensa en la consigna “las y los desaparecidos nos faltan a todas/os”. Así, los acompañamientos que dan entre ellas se convierten en pedagogías, entendidas como un hacer (Walsh, 2014) que se relaciona con los cómo, en este caso, con cómo construyen resistencias, acompañamientos y búsquedas.

De otro lado está lo dicho por Mina respecto al cansancio y desgaste sentidos y vividos al estar buscando. Al respecto, Bello (2024) señala que, si bien las prácticas de cuidado y remiendo en medio de las violencias siembran esperanzas y ayudan a hacer/habitar mundos *otros* relacionales, son “un trabajo pesado, inequitativo y doloroso” (p. 18). Lo

pesado se refleja en el cansancio, enfermedades y consecuencias económicas, así en la agenda de Diana siempre llena a causa de reuniones de trabajo, idas a fiscalías, etc.; lo inequitativo tiene que ver con el hecho de que la mayoría de las personas buscadoras son mujeres; y lo doloroso se relaciona con lo antes narrado acerca de la desolación que viven quienes buscan. Quienes viven la desaparición tienen muy claro esto y son ellas quienes nos previenen – a quienes nos acercamos – de romantizar sus acciones; un ejemplo de esto es cuando Mina nos dijo en un conversatorio público “ojalá nunca necesiten lo que nosotras sabemos”, es decir, ojalá nunca tengamos la necesidad de recurrir a saberes forenses, legales o a pedir ayuda para encontrar a quienes amamos. Lo dicho ayuda a “advertir los peligros de la romantización [...] y emprender procesos de investigación que reflejen las contradicciones, las asperezas y los claroscuros que constituyen este tipo de trabajos” (Bello, 2024, p. 19); es esto lo que me ha llevado, a lo largo de la investigación, a ser cuidadosa cuando hablo de las formas en que estas mujeres *siembran vida*, pues esto no puede hacer olvidar que lo están haciendo desde el dolor y en medio de la crueldad vivida; sin embargo es precisamente por esto que sus acciones se traducen en pedagogías y espiritualidades que no sólo resisten, sino que caminan hacia mundos *otros*.

La plática siguió y Karina le preguntó a Mari a quién busca, y ella respondió que a su esposo, a quien ya lo encontró y sepultó, pero que la investigación aún sigue. Después de estar un largo rato platicando, decidimos salir para hacer las fototransferencias. La foto de Roberto, el hijo de Mina, ya la había hecho yo porque ella me lo pidió, la saqué y les mostré cómo quedarían. Le entregué las transferencias a Mina, que sentada se quedó mirándolas, fue un momento en el que dio la sensación de que el tiempo se detuvo y todas miramos a Mina y su gesto al ver la foto de su hijo (Foto: Fototransferencias de Roberto). Karina también se acercó y miró la foto de su hermano, Diana le dijo que lo haríamos con todas las fotos del colectivo.



Foto: Fototransferencias de Roberto.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Tomé la bolsa con los materiales y nos dirigimos a un espacio del jardín para hacer las transferencias. Lo primero, fue buscar y sacar las fotos de sus seres queridos, pues llevaba todas juntas en un folder. La foto de Adulfa, la mamá de Ita y Diana, la conozco bien y fue la primera en salir; la foto de Gustavo, el hijo de Adriana, también la conozco; pero no sabía quién era el esposo de Mari, pues Diana sólo me había mandado las fotos, pero no me había dicho los nombres ni de las personas ni de las familias, así que le pedí que ella me dijera cuál era la foto de su esposo, después de pasar tres o cuatro fotos me dijo “esa es, cómo no voy a reconocer a mi esposo”. Lo dicho por Mari es mucho más que reconocer la foto de su esposo de entre las demás, refleja que sabe quién es porque lo conoce, sabe cómo es, qué le gusta, etc., tiene una experiencia de vida con él que la hace reconocer a su esposo en la foto y más allá de ella (Verástegui, 2018).

Luego de tener las fotos pegamos la manta en las tablas y arriba de la manta pegamos la foto, esto es para que ni la tela ni la foto se muevan al momento de hacer la transferencia, la tela se asegura bien a la tabla y la foto sólo se pega de alguno de sus cuatro lados. Mientras ellas sostenían y acomodaban las fotos de sus familiares, yo iba pegando la cinta adhesiva. Una vez con las fotos pegadas, les expliqué que había que remojar un pedazo de estopa con un poquito de *thinner* para humedecer la manta, después se baja la foto y se comienza a tallar cuidadosamente para que la tinta pase del acetato a la manta. Cada una comenzó a hacerlo y me pedían ayuda para remojar la estopa o para sostener la foto; mientras tanto, Mina y Karina se sentaron a un lado y nos decían cómo se iban viendo las fotos. Al estar haciendo las transferencias Diana repitió en un par de ocasiones “no te muevas para que salgas bonita, mira cómo estás quedando”, dirigiéndose a su mamá. A Adriana le estaba costando trabajo hacer la transferencia, aunque intenté editar la foto de su hijo la impresión quedó oscura y al pasarla a la manta casi no se distinguían sus rasgos; a ella se le salieron las lágrimas mientras me decía que su hijo no estaba quedando bien, que no se veía. Este fue uno de esos momentos en los que la única respuesta posible – o la única que mi cuerpo dio – es el silencio y un abrazo. Enseguida Adriana sacó su celular y me enseñó una ficha en la que la foto de su hijo tiene más luz, dijo que me compartiría la foto para volver a imprimirla y hacer la transferencia; terminó mencionando que había perdido su celular y con él todas las fotos y videos que tenía de su hijo desaparecido, su hija ya ha intentado entrar a la nube, pero no lo ha logrado. Cuando terminamos, entre todas mostramos las transferencias, algunas se habían movido un poco o no se había pasado toda la tinta, Mari nos enseñó la foto de su esposo y dijo “pues no era guapo, pero aquí está”, todas reímos. Dejamos las fototransferencias en el jardín para que se secaran y entramos de nuevo a la casa.

Las fototransferencias fueron un momento y dis-positivo para encontrarnos y estar juntas (Ortega y Villa, 2021) en dos grandes sentidos: primero, pegando juntas la tela y las fotos, enseñando-aprendiendo entre todas a pasar la tinta, ayudándonos a remojar las estopas y sostener las fotos; segundo y muy relevante para esta investigación, compartiendo los afectos y emociones (Korol, 2007, Walsh, 2014), escuchando los sentires (Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz, 2018), tejiendo vínculos y abrazándonos (Cussiánovich, 2015). Así, el hacer juntas las fototransferencias se traduce en un lugar-tiempo pedagógico, no sólo por el aprender a hacerlas, sino por lo que se movió y posibilitó con

ellas. Se trata de una acción y práctica pequeña, inmediata, vivida en la intimidad y en momentos pequeños; pero es ahí y no en las grandes propuestas curriculares en donde se construyen experiencias y prácticas que se sitúan frente a la muerte (Bello, 2024; Cussiánovich, 2015), lo que las hace profundamente ético-políticas y vinculantes (Bello, 2024; Freire, 2005; Korol, 2015; Ortega y Villa, 2021).

De forma adicional a lo ya dicho vale la pena resaltar que lo pedagógico también está en el haber aprendido a hacer las transferencias, es decir, ahí se compartió y generó un saber que se teje con un hacer (Sartorello, 2024). Ese saber fue movilizado, en primer lugar, por petición de las mujeres buscadoras, pero también y sobre todo fue un saber aprendido desde y con las emociones, los sentidos y los abrazos (Palumbo, 2016; Planella, 2017). Al respecto, Korol (2007) plantea las posibilidades de conocimiento que se generan desde la caricia, el abrazo, los cuerpos y el compartir los dolores; no es, como la autora señala, una carga paternalista o de sostén, sino

la caricia y al abrazo que nacen en el momento exacto del encuentro de las historias de opresiones que nos identifican. La caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos (Korol, 2007, p. 20).

Desde esa mirada, el abrazo con Adriana, las risas cuando Mari nos mostró la foto de su esposo, los gestos de Diana y las lágrimas lloradas, hacen parte de la construcción de saberes encarnados (Robledo, 2022) acerca de formas de acompañamiento, de maneras de estar juntas, de prácticas para re-tejer vínculos y de construcción de espacios de escucha. Siguiendo esto, toma sentido e importancia lo señalado por Walsh (2013, 2014) acerca de las pedagogías como un verbo, como un hacer o haceres conformados por maneras y prácticas de vivir en medio de las violencias.

Ahora, lo pedagógico al hacer las transferencias está atravesado por las espiritualidades, pues son estas las que se viven y conducen a estar juntas en un espacio-tiempo compartiendo la vida (Zibechi, 2024a). Otro elemento es la presencia de las personas desaparecidas en las fotos, de modo que cuando Diana dice “no te muevas” no le está hablando a la foto sino a su mamá, lo que hace de las fotos dispositivos y símbolos evocadores

de presencia (Boff, 2000). Esto nos habla de una manera, modesta y concreta, de acompañar la desaparición desde los vínculos, entre quienes buscan, con quienes nos acercamos y con las personas desaparecidas; en otras palabras, son formas de hacer/habitar mundos vinculantes (De la Cadena, 2020; Escobar, 2014, 2020; Guerrero, 2011).

Estando de nuevo platicando en el comedor Karina nos dijo que ella tenía la placa dental de su hermano, ella es dentista, y eso ha sido una herramienta muy útil al estar buscando; Mina compartió de una ocasión en la que había un cuerpo que parecía ser el de su hijo y fue gracias a la placa dental que logró saber que no era. Mari contó que a su esposo también lo pudo identificar por los dientes. Esto refleja saberes que adquieren relevancia en la realidad de la desaparición y búsqueda, pues como bien han dicho las familias buscadoras, ellas son quienes saben si sus familiares tienen un tatuaje, un lunar, un diente astillado, etc., y esto lo saben porque son ellas quienes les conocen y tienen una vida compartida con sus seres queridos (Verástegui, 2018). En este sentido, si bien los conocimientos disciplinares de las ciencias forenses ayudan a identificar a las personas, son las familias quienes conocen detalles que, como en el caso de Mina, pueden ayudar a identificar si son o no sus familiares.

En otro momento de la conversación Mina compartió el siguiente testimonio: en una ocasión encontraron un cuerpo que estaba en posición fetal y los forenses no podían moverlo, entonces platicaron con él diciéndole que ya iría con su familia, después de eso pudieron mover el cuerpo. Mina afirmó que “los cuerpos cooperan”. Le comenté que era como devolverles la dignidad, asintió y dijo que era “como que en medio del dolor y de algo tan feo que seguro le pasó a la persona, lo humanizas y reconoces su vida”. Diana nos contó que a veces los peritos forenses avientan los restos y cuando las familias reclaman les responden diciendo “son huesos”, ella dice que no, que son la familia de alguien y que son personas que merecen dignidad.

Lo narrado por Mina coincide con lo que alguna vez, muy al inicio de esta investigación, conversé con una antropóloga forense que había trabajado en la CNB. Ella me compartió que en los cuerpos se puede ver el horror que las personas vivieron, también me contó que muchas veces en los SEMEFOs les hablan a los cuerpos, diciéndoles que ya irán a casa y tratándolos no como huesos, sino como personas que sufrieron. Hablarles a los cuerpos es una manera de ritualizar esa muerte, es decir, de honrarla; asimismo, esa acción

devuelve dignidad y cuida las vidas que fueron tratadas cruelmente y desechadas (Segato, 2016a, 2018), es decir, las sacraliza. Por lo tanto, decir que “el cuerpo coopera” cuando se le habla, se le cuida, se le honra y se le sacraliza, quiere decir que es la vida re-sacralizada la que distiende el cuerpo, distendiendo también el dolor y la crueldad.

Dentro de la plática Karina le preguntó a Adriana por su edad, tiene 52 años, en ese momento todas empezaron a decir que se encontraban más o menos en esos rangos de edad, Mina dijo “yo estoy en los setenta”. También me preguntaron mi edad y después de decírla me dijeron “estás chiquita, podríamos ser tus mamás, somos tus mamás”, Mina agregó “si se trata de buscar parentescos, yo sería tu abuela”, me preguntó si todavía tenía a mi abuela y le dije que aún vivían las dos. Esto, junto con todo lo compartido aquel día de las fototransferencias, da cuenta de los vínculos que se tejen al hacer investigación, poniendo el cuerpo, las manos, los afectos, los sentires y el corazón cuando una “está ahí” (Castrillo, 2025; Rappaport, 2018; Sartorello, 2024; Tobón y Yáñez, 2019). Es aquí donde toma sentido y profundidad hablar de una investigación acompañante, que además de acompañar a marchas, fiscalías, conversatorios, etc., permite compartir momentos como aquel, en el que almorzamos, tomamos café, platicamos en torno a las desapariciones y nuestras vidas, pero también bromeamos sobre parentescos entre nosotras.

Después de un rato Karina le dijo a Adriana que era muy válido llorar, que, si necesitaba hacerlo que lo hiciera, Adriana dijo que no le gusta llorar delante de su hija. En esos momentos las otras mujeres buscadoras compartieron contaron los momentos en los que lloran y lo doloroso que es vivir con un ser querido desaparecido. Diana y Karina insistieron a Adriana en que no hay nada malo si su hija la ve vulnerable y llorando. Yo le dije que, si no quería llorar delante de su hija, lo hiciera en esos espacios y momentos en que estemos juntas. Al hilo de la conversación hubo un momento en el que Mina me dijo que siempre hay señales, por eso ella espera a su hijo Roberto. Le pregunté por las señales que ha vivido y me contó un pedacito de su historia; a otro de sus hijos lo asesinaron en vísperas de Pascua, tiempo después su otro hijo fue desaparecido. Me contó que, en una ocasión, en un día muy cercano a la fecha de la muerte de su otro hijo, ella se encontraba en la sala de su casa y al levantar la mirada vio a la Virgen de Schoenstatt – que refiere a la Madre de Dios – colgada en una de sus paredes, Mina me dijo: “si tú ves bien la imagen, no lo está cargando bien, sólo

lo sostiene y parece que se le está yendo de los brazos, así yo sentía. Le dije a Dios y a la Virgen que ya se me había ido un hijo y que no dejaran que se me fuera otro, yo sentía que se me iba mi hijo, le pedí que me diera una señal”. Mina cuenta que después de eso entró a su recámara donde estaba la tele prendida y estaba transmitiéndose la película de Jesús – como suele suceder cada año en Pascua – me compartió que en el momento en que iba entrando a su recámara estaba la escena en la que le dicen a las mujeres que van al sepulcro de Jesús “mujer de poca fe, buscas en los muertos a quien está vivo”; me contó que eso para ella fue una señal para buscar y encontrar a su hijo. Mientras me contaba esto, sus ojos estaban rojos y con lágrimas, yo sentí que los míos también se pusieron llorosos y se me hizo un nudo en la garganta y en el pecho. En otro momento me acerqué a ver la Virgen que Mina había mencionado y le pedí permiso para tomarle una foto, es un cuadro en el que, como ella dijo, el niño está como cayéndose de los brazos de la Virgen (Foto: Virgen de Schoenstatt).



Foto: Virgen de Schoenstatt.

Fuente: Ameyalli Martínez/Archivo fotográfico (2024).

Ese cuadro que Mina tiene colgado en su sala ha dejado de ser un cuadro más entre otros cuadros para convertirse, como señala Boff (2000), en un símbolo que evoca y hace presente la realidad y el mundo divino, a Dios y a la Virgen, “se vuelve vehículo e instrumento de comunicación con el mundo divino” (p. 47). Así, Mina habla con Dios y con la Virgen a

través de ese cuadro en el que están presentes; recibe una respuesta a través de una frase con la que le dieron una señal a ella. Estas son las señales de las que habla Mina, señales reales y vividas que hablan de la existencia y vinculación con un mundo divino. Se expresan aquí algunas de las prácticas y realidades a las que refieren las espiritualidades (Toniol, 2024), la práctica: hablar con el mundo divino; la realidad: la existencia y presencia de un mundo divino. Hay una interrelación y vinculación entre este mundo in-manente y humano con aquel mundo divino que está presente, son verdaderas ontologías relacionales (Blaser y De la Cadena, 2009; Cuevas y Orrego-Echeverría, 2021; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014; Escobar et al., 2014) que surgen de una experiencia de dolor y búsqueda de vida (Verástegui, 2023).

Emerge además un elemento importante: la esperanza; porque la frase dicha a las mujeres ante el sepulcro de Jesús y dicha a Mina ante la búsqueda de su hijo fue para ella una señal para seguir buscando y encontrar, porque, como ella misma me ha dicho en otros momentos “de estas broncas sólo Dios nos saca”. La esperanza viene del vínculo y la presencia de Dios y la Virgen que, como indica la espiritualidad de la liberación (Estupiñán et al., 2013; Navarro, 2009; Ortiz Acosta, 2019), no depende ni está mediada por una institución, una figura eclesiástica o un ritual precedido por un sacerdote u otra figura; Mina tiene muy claro esto y me ha compartido que aprendió que Dios está en el cielo, en la tierra y en todo lugar, entonces está con ella buscando y por eso no le gusta ir a la Iglesia.

Después de pasar un largo tiempo platicando decidimos que era hora de irnos porque varias íbamos lejos. Mina dijo que compráramos comida y después de comer ya nos íbamos, pero a algunas las esperaban en sus casas o tenían otras cosas que hacer más tarde. Recogimos las transferencias y vimos cómo quedaron, algunas se movieron y en otras se veían algunos rayones. Mina dijo que parece que queda como una pintura, que ella le hará algunos detalles a la de su hijo y la enmarcará. Comenzamos a despedirnos con abrazos fuertes, Mina y Karina nos acompañaron a tomar el autobús de regreso; mientras caminábamos yo iba con Adriana, me contó que siente muy feo porque para ella esas señales oscuras y negras, como la de la foto en la manta, son como una señal de que su niño ya está muerto, que a veces ve como cruces negras muy remarcadas y le duele mucho. Me compartió que a su hijo lo golpearon y estuvo en terapia intensiva, en ese tiempo ella le pedía mucho a Dios para que se lo dejara y

salió, los doctores le dijeron que su hijo era un milagrito, que había vuelto a nacer. A veces le ha preguntado a Dios para qué le devolvió a su hijo si se lo iba a volver a quitar sin saber nada de él, añadió que hay ocasiones en las que sueña con su hijo y en el sueño él se despidió de ella; varias lágrimas escurrieron por su rostro y después por el mío. Llegamos a la parada del autobús y Adriana estaba muy callada, sólo la abracé mientras esperábamos.

Resulta imposible, por lo menos para mí, no sentir que el corazón se hace chiquito y que las lágrimas salen con lo que Adriana me compartió. En ello se expresan las distintas formas en que se viven y comprenden los diversos mundos que co-existen (Boff, 2000; De la Cadena, 2020; Escobar, 2014): el mundo divino, el mundo humano y el mundo trascendente de los corazones que ya no laten. Para Adriana existe un mundo divino, con el que ella habla directamente, es decir, las conversaciones y peticiones a Dios no están mediadas por una figura eclesial (Ortiz, 2019). Existe también un mundo trascendente que le da señales a través de cruces o manchas negras que ella interpreta y vive como despedidas de su hijo.

Síntesis

En este apartado analítico intenté mostrar, sobre todo, algunas de las expresiones y prácticas de las espiritualidades en la cotidianidad y espacios íntimos de quienes buscan. Como presenté en el análisis, las espiritualidades se expresan en los vínculos que las mujeres buscadoras tejen con el mundo divino, con quienes sus corazones ya no laten, con sus seres queridos ausentes físicamente y entre ellas mismas. Además de esto, sobresale la existencia y vivencia de diversos mundos, el de los sueños, el divino, el trascendente de los corazones que ya no laten, el de la tierra. Un elemento importante es lo simbólico expresado a través de objetos que dan presencia, re-memoran y vinculan.

En cuanto a las pedagogías, resalto los lugares-tiempos pedagógicos en que se comparten y aprenden saberes, pero también se construye memoria, se comparten experiencias y se van construyendo formas de vinculación que posibilitan acompañar la desaparición y no vivirla en soledad, aunque sea por breves momentos. Estos lugares-tiempos pedagógicos están profundamente atravesados por las espiritualidades.

Otro elemento presente de las pedagogías que siembran vida es que compartir la comida mientras conversamos, lloramos y reímos, se convierten en momentos de remiendo, es decir, en momentos que de algún modo reparan lo que las violencias han dañado: las emociones, el aislamiento, la soledad, los dolores.

Por último, quisiera destacar que cuando en la realidad de la desaparición y búsqueda se dice que las personas están ausentes, a lo que refiere es a una ausencia física – que por supuesto no deja de ser importante y la premisa central – pero al mismo tiempo hay presencias vividas y sentidas de diversas maneras y a través de diferentes símbolos.

Reflexiones finales

En este estudio he buscado comprender y reflexionar acerca de las formas en que se entretajan las pedagogías, los saberes y las espiritualidades en la realidad de la desaparición y búsqueda de personas. Para poder dar cuenta de este entramado, conviene abordar y puntualizar los hallazgos analizados sobre cada una de las categorías.

5.1. Lo pedagógico y las pedagogías *otras* en la desaparición y búsqueda de personas

Uno de los intereses centrales de esta investigación fue la pregunta acerca de cómo leer, mirar y narrar la desaparición y búsqueda de personas desde las pedagogías. A lo largo de este capítulo, he intentado construir esa lectura a partir de escenarios concretos del trabajo de campo, para así comprender, por un lado, la desaparición como una pedagogía de la crueldad, y, por otro lado, la emergencia de pedagogías *otras* en la búsqueda que emprenden quienes viven la ausencia física de un ser querido.

La lectura de la desaparición como pedagogía de la crueldad parte de que los cuerpos enterrados o “encobijados” en un parque natural “protegido” nos están diciendo algo, nos dan mensajes y, con ello, nos disciplinan y nos enseñan acerca de: 1) las formas de habitar los territorios marcados por la desaparición; 2) la des-vinculación e imposibilidad de empatías como forma relacional en esos territorios; 3) la comprensión de la vida como cosa y, por tanto, desechable y desacralizada; 4) los lugares – parques, colonias – tienen dueños que ejercen ahí el poder de muerte; 5) las muertes que no merecen ritual.

Todo esto se conforma como una pedagogía en tanto se trata, siguiendo los planteamientos de autoras/es como Freire (2005) y Walsh (2013, 2014), de prácticas que construyen proyectos de mundo o mundos; en este caso se trata de lo que he denominado Un mundo objetualizante, desacralizado, desvinculante, violento y racional.

Esta lectura de la desaparición desde lo pedagógico ha buscado construir otras miradas comprensivas y analíticas para tratar de encontrar respuestas, suponiendo que esto sea posible, acerca de lo que hace que las desapariciones sigan ocurriendo; en este sentido y

a partir de lo aquí analizado, puedo decir que entre lo que permite las desapariciones están los siguientes elementos:

- 1) El disciplinamiento de las formas de vincularnos desde el mandato de masculinidad, es decir, desde el endurecimiento afectivo, la imposibilidad de empatía, el ejercicio de poder y la cosificación de la vida.
- 2) La instalación y enseñanza de que en un parque – o cualquier otro lugar en donde haya fosas o cuerpos de personas desaparecidas – se pueden desechar cuerpos y vidas, como cosas.
- 3) La normalización del poder de muerte y la dueñidad de nuestras vidas.

A partir de lo dicho emergen pistas e ideas, al menos para mí, acerca de prácticas, herramientas, dispositivos y espacios a movilizar y construir desde las pedagogías, a fin de construir lo que Martínez (2023) llama pedagogías ante la desaparición. Esta es, precisamente, una de las tareas y convicciones que han emergido al hacer la investigación, lo que lleva a colocar las pedagogías como una serie de saberes y haceres que intervienen ante y frente a las violencias.

Por otro lado, en lo aquí narrado y analizado he intentado dar cuenta de la emergencia de dispositivos y prácticas pedagógicas en algunas de las acciones, experiencias y herramientas que movilizan quienes buscan a sus seres queridos. En estas pedagogías destacan los siguientes elementos:

- 1) Los lugares-tiempos que, a través de la escucha, los sentires y los abrazos, construyen memorias acerca de las violencias vividas en y con la desaparición.
- 2) Los dispositivos político-pedagógicos que convocan a encontrarnos con las personas desaparecidas y con aquellas cuyos corazones han dejado de latir en medio de la búsqueda. Lo que hace de estos dispositivos parte de las pedagogías ante la desaparición.
- 3) Las acciones, elementos y espacios intencionados y dis-puestos para contarnos y enseñarnos otras narrativas sobre la desaparición; así como para re-tejer los vínculos rotos o fracturados por las violencias y tejer unos nuevos.

- 4) Los lugares-tiempos, prácticas y dispositivos político-pedagógicos para juntar los cuerpos, narrar las historias, acompañar los dolores y sostener la vida.
- 5) Los mensajes que, interpelándonos y tocando las fibras sensibles, afectivas y emocionales que la crueldad anula, nos enseñan otras comprensiones acerca de la vida, de los vínculos y de los mundos.

Con todo lo enlistado, las pedagogías *otras* que emergen de la búsqueda se traducen en intervenciones, metodologías, acciones y caminos para construir mundos *otros* que *siembran vida* y esperanza. Esto devela el carácter y sentido profundamente político de estas pedagogías que, quizá sin pretenderlo, emergen para resistir y colocar al centro la vida.

5.2. Las espiritualidades que *siembran vida* y las ontologías relacionales en la búsqueda de personas desaparecidas

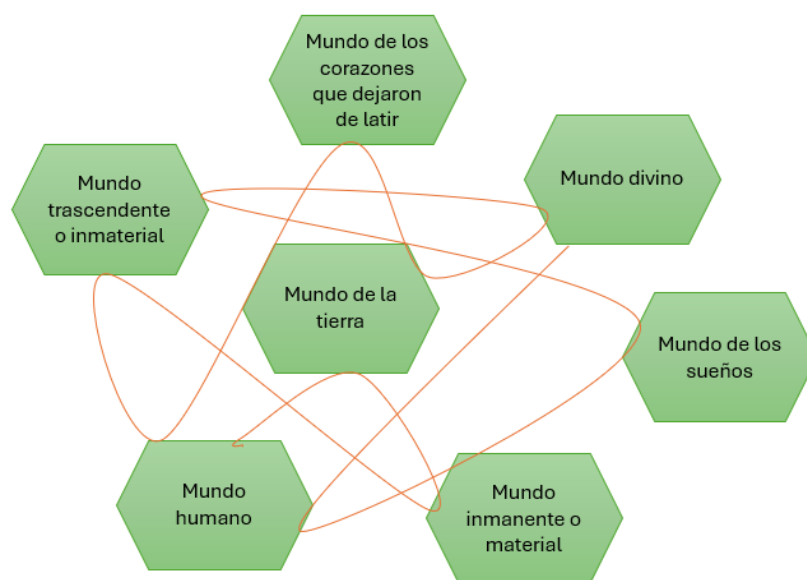
Este estudio se interesó por tratar de comprender las prácticas, realidades y expresiones de las espiritualidades en la búsqueda de personas desaparecidas. Como ya he dicho en distintos momentos de esta tesis, el trabajo de campo y sus primeras sistematizaciones me condujeron a la necesidad de incorporar las ontologías relacionales como categoría central y en diálogo con las espiritualidades.

Llegada a este punto, me parece importante explicitar las formas en que he logrado comprender las espiritualidades. A partir del trabajo de campo realizado y del diálogo de este con las aproximaciones teóricas del estudio he podido afirmar que las espiritualidades integran prácticas, realidades y mundos vinculantes que escapan: al reduccionismo moderno-racional, a la cosificación capitalista, a la desvinculación y endurecimiento patriarcales y a la crueldad de las violencias. Es decir, se trata de cosmo-vivencias, formas de comprender y vivir los mundos, de forma interrelacionada. Esto quiere decir que las espiritualidades que surgen y se viven en la búsqueda de personas son profundamente políticas, pues están construyendo y posicionando acciones y prácticas con las que las mujeres buscadoras no sólo denuncian o visibilizan, sino que resisten y anuncian formas posibles de tejer vínculos. En otras palabras, se trata de prácticas que, poniendo al centro la vida y su sacralidad, tejen

vinculaciones y sostienen la vida. Estos vínculos que se tejen y re-tejen son entre quienes buscan, de quienes buscan con sus familiares desaparecidos, de las personas que buscan con quienes acompañamos solidariamente, de las buscadoras con Dios y con la Tierra; de aquí el nombrarlas espiritualidades que, al buscar vida, la siembran.

Otro aspecto importante emergido al analizar el *corpus*, es que en la realidad de la desaparición y búsqueda las prácticas que remiten a las espiritualidades tienen lo que podría nombrarse como “funciones”, que son la re-sacralización de la vida y la ritualización de la muerte; estas “funciones” no dependen, como señala la espiritualidad de la liberación, de figuras o rituales estáticos y jerárquicos, sino de acciones concretas que las familias hacen en sus caminos de búsqueda, muchos de las cuales viven en la cotidianidad e intimidad de los *rituales de búsqueda*.

Asimismo, y de forma adicional, las espiritualidades – como parte de las ontologías relacionales – refieren y expresan mundos vinculantes y vinculados que, para el caso de este estudio son: el humano, el material, el de los sueños, el divino, el trascendente, el de los corazones que dejaron de latir y el de la Tierra (Esquema 2: Ontologías relacionales en la búsqueda). Esto me lleva, a nivel epistémico, a cuestionar la separación moderno-racional entre lo material/inmanente y lo inmaterial/trascendente, así como la existencia de Un mundo habitado sólo desde la razón.



Esquema 2: Ontologías relacionales en la búsqueda.

Fuente: Ameyalli Martínez/Elaboración propia.

Por último, están las re-memoraciones y presencias, reales, sentidas y vividas, de las personas cuyos corazones han dejado de latir. Las re-memoraciones lo son porque re-viven los momentos, vida, memorias y vínculos compartidos con esas personas; todo esto remite a sus presencias, en fotos, en olores, en sueños, en sabores o en señales.

Por lo tanto, las espiritualidades y las ontologías relacionales expresan y remiten, en el marco de este estudio, a la re-creación y cuidados de la vida a partir de prácticas vinculantes, de re-sacralización y de re-memoración; todo lo cual lleva a decir que las espiritualidades que emergen en la búsqueda son políticas en tanto permiten deshacer las lógicas de las violencias y transformar lo que estas instalan y enseñan.

5.3. Los saberes encarnados y desde el corazón en la búsqueda de personas desaparecidas

En el marco de las pedagogías *otras* que emergen en la búsqueda de personas tienen lugar distintos saberes que las mujeres y familias buscadoras han aprendido, construido y compartido. Lo relevante y revelador de esta investigación acerca de esos saberes, es que, tal como lo dijo Mina, muchos de ellos vienen y se movilizan por el corazón, es decir, por los afectos, los vínculos y las vidas compartidas y que laten en medio del dolor. Esto es importante en términos epistemológicos, pues como señalan algunas autoras como Meneses (2016, 2020) y Korol (2015), el conocimiento no radica en la mente, sino que el cuerpo con los sentidos, sentires e historias que lo habitan construyen saberes situados, inmediatos, concretos y que sacan de la subalternidad a quienes los generan y la forma de generarlos. Siguiendo esto, los saberes que se generan y comparten en la búsqueda son saberes encarnados, no sólo porque se construyen desde los cuerpos y los corazones, sino porque surgen de las experiencias encarnadas de andar caminando cerros, fiscalías, SEMEFOs.

Algo relevante es que además de saberes forenses y legales, en la búsqueda emergen y se movilizan saberes acerca de: maneras de interpelar a la sociedad desde las pedagogías – aunque no las llamen así – y, con ello, de tejer empatías; formas de acompañamiento entre

quienes buscan; cuidados de las vidas encontradas en una búsqueda; de escucha, sostén y compartición de historias y dolores.

Por otro lado, esos saberes encarnados se traducen en haceres, así los saberes forenses están en el cribar la tierra, medir un resto hallado o aprender cómo calcular la altura de un cuerpo; los saberes legales se traducen en acciones como acompañar y orientar legalmente los casos de las familias. Además, todos son saberes sumamente políticos, en tanto con ellos sucede lo siguiente: regresan a casa las personas desaparecidas, convocan a la sociedad a escuchar y mirar las desapariciones y desde ahí tejen posibilidades de empatía y afectación, narran las historias y memorias las personas desaparecidas y de la desaparición, cuestionan las violencias y lo que estas generan.

5.4. El entramado de pedagogías *otras*, espiritualidades y mundos *otros* para sembrar vida

A lo largo de este capítulo he venido explicitando lo referente tanto a las pedagogías como a las espiritualidades, cada una se expresa en formas, momentos y acciones concretas; sin embargo y como he analizado en las narraciones que así lo explicitan, hay momentos en los que ambas se encuentran, tejiendo prácticas diversas.

Uno de los entramados más fuertes entre pedagogías *otras* y espiritualidades tiene que ver con que las primeras, como proyectos de mundos, se enraízan en las espiritualidades entendidas como mundos y prácticas vinculantes. Esto se ve de forma más explícita en algunas de las acciones públicas realizadas por quienes buscan; estas, sin dejar de ser acciones de protesta, denuncia o visibilización, son acciones pedagógicas movilizadas por las espiritualidades en tanto integran elementos como lo simbólico y lo ritual. No obstante, la relación no viene sólo de la integración de elementos, sino que se ubica en el hecho de que las espiritualidades son la base que posibilita los remiendos de los vínculos, las memorias y las vidas tocadas por las violencias.

Otro elemento que resalto en el entramado de pedagogías *otras* y espiritualidades es la juntanza, proximidad y afectaciones de los cuerpos. Como he intentado mostrar, las espiritualidades atraviesan y están en los cuerpos juntos, compartiendo, sosteniendo y acompañando; y es con esos cuerpos que se tejen vínculos, memorias, acciones y saberes en las pedagogías.

Por lo tanto, las prácticas, acciones y momentos en que se tejen las espiritualidades con las pedagogías *otras* son lo que conduce a decir que frente al horror y la crueldad sembradas con la desaparición, quienes buscan *siembran vida*. Aquí un elemento a destacar es que, como ya he mencionado antes, sembrar vida está sucediendo en medio de las violencias, los dolores, la desesperación y la vida amenazada; es por esto por lo que sembrar vida se convierte en resistencia política y en el anuncio de mundos posibles.

5.5. Pendientes y cuestiones abiertas

Finalmente, es necesario explicitar los pendientes que quedan en dos grandes ámbitos y sentidos dentro de este estudio, uno a propósito de categorías y análisis pendientes y abiertos, y otro respecto a los vínculos tejidos con las mujeres que me acompañaron y confiaron en mí para esta investigación.

a) Sobre temas, categorías y análisis de investigación

Respecto a este punto, quedan temas, abordajes y posibilidades analíticas pendientes. Por un lado y como en toda investigación, hubo escenarios y momentos que integran el *corpus* del estudio que, por decisiones metodológicas y por la naturaleza de lo que implica un trabajo de maestría, debieron quedar fuera; uno de estos escenarios son talleres forenses a los que asistí. En segundo lugar, hay temas y posibles vínculos entre los saberes y las espiritualidades que seguramente quedaron sin explorar, pues pese a la constante espiral entre lo teórico y el trabajo de campo, estas “betas” fueron ubicadas al momento de realizar y escribir el análisis final para esta tesis. Otro aspecto que queda pendiente y como futura posibilidad de continuar la investigación, tiene que ver con las formas en que la interseccionalidad se cruza con la

crueldad de las desapariciones como pedagogía; aunque esto lo enuncié al narrar la edición y acomodo de las fotos para las transferencias, no representó un análisis profundo.

Por último, me parece que queda todo el camino por andar para construir análisis y comprensiones cercanas, comprometidas y acompañantes acerca de las violencias y sus resistencias desde las pedagogías. Respecto a las violencias se han abierto preguntas en torno a ¿qué procesos subjetivos y relacionales hacen posible desacralizar la vida?, ¿cómo es posible con-vivir diariamente con las desapariciones?, ¿por qué no conocemos los territorios marcados por la desaparición?, ¿qué supondría conocerlos? En cuanto a las resistencias y posibilidades que se construyen desde las pedagogías, este estudio pone en acento en la escucha y acompañamiento a quienes han vivido de forma directa y cruel las violencias, para aprender con y de ellas/os y, a partir de ello, echar a andar espacios, prácticas y acciones colaborativas desde lo pedagógico y las educaciones que resistan a las violencias y que, de algún modo, contribuyan a que las desapariciones dejen de suceder.

b) Sobre los vínculos con las mujeres que me acompañaron en la investigación

Ahora, en cuanto a los vínculos tejidos con las compañeras que acompañaron y posibilitaron la investigación, quisiera comenzar diciendo que me resulta complejo hablar de lo que queda pendiente, pues me siento en una gran deuda con ellas, en el mejor de los sentidos. Considero que uno de los grandes pendientes es sostener los vínculos y la confianza tejidas, pues como fue posible ver en diversos momentos de los escenarios narrados y analizados, las pláticas rebasaron los temas de la investigación; así lo he llegado a vivir visitando a Mina para que me enseñe recetas, a bordar y tejer, por ejemplo.

En ese sentido, al hacer la investigación fui aprendiendo cómo estar. Cuando las mujeres del colectivo me nombraron solidaria, sentí gusto, pero también cierto miedo por no saber lo que suponía ser solidaria; mi referencia eran algunas personas que van frecuentemente a búsquedas, conocen los protocolos de las fiscalías, dan seguimiento a casos, etc. Poco a poco fui aprendiendo que ser solidaria se vive y se hace de diversas maneras, desde acompañar a una búsqueda, hasta tomar un café, conversar e intercambiar mensajes.

Otro pendiente importante es – siempre que ellas lo permitan – llevar sus nombres e historias, así como las de sus seres queridos, a los diversos espacios en que tengo la oportunidad de compartir, ya sea desde la docencia, talleres o investigación; pero también en espacios más inmediatos, como los son conversaciones con mi familia o amigas/os cercanos. Respecto a esto las conversaciones con algunas personas de mi familia, como con mi papá y abuela han abierto sensibilidades y empatías ante las desapariciones que ocurren cada día en el país y esto, aunque pudiera parecer contradictorio, ha permitido otro tipo de cercanías.

Y, por último, creo que es importante no dejar pasar que uno de los pendientes sí tiene que ver con cómo seguir colaborando con ellas, desde diversos lugares y con diferentes prácticas; a propósito, ha quedado pendiente la idea conversada con Diana para hacer bordados que narren las formas en que las familias y mujeres buscadoras re-memoran a sus seres queridos.

Referencias

- Almonacid, J. y Burgos, C. (2023). Narcotráfico e historia vivida desde la escuela. Pedagogías de la memoria en Culiacancito, Sinaloa. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 291-316. <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n2.96225>
- Alpízar, M. (2020). Pedagogía de la violencia y resistencias de las mujeres. El cuerpo como territorio en disputa. *Anuario del Centro de Investigación y Estudios Políticos* (11). 225-254. 10.15517/aciep.v0i11.41604
- Aluna Acompañamiento Psicosocial, A. C. (2017). *Modelo de acompañamiento psicosocial Aluna. México*. Impresiones El Recipiente.
- Álvarez, A., Arribas, A. y Dietz, G. (Eds). (2020). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO.
- Ansolabehere, K. (2024). Caminos del reconocimiento público: un marco para pensar las respuestas a las desapariciones. En Ansolabehere, K.; Serrano, S. y Martos, A. (Coords). *Desapariciones y regímenes de violencia. Lecciones desde México*. (1-28). Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica, núm. 10.
- Ansolabehere, K.; Frey, B. y Payne, L. (2017). La ‘constitución’ de la desaparición forzada. Vínculos entre los significados legales y sociales de la desaparición. En Yankelevich, Javier. *Desde y frente al Estado: Pensar, atender y resistir la desaparición de personas en México*. (pp. 1-25). Centro de Estudios Constitucionales, SCJN.
- Antillón, X. (2022). *[Anti]Manual sobre enfoque psicosocial y trabajo con víctimas de la violencia y violaciones a los derechos humanos*. Fundar.
- Aranda, S. (2022). ‘Una tumba a donde llorar’: Cuerpo, rituales y justicia en torno a la desaparición en México. *Dilemas-Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, 15 (2), 431-454. <https://doi.org/10.4322/dilemas.v15n2.45758>

- Arévalo, L. (2010). Atención Psicosocial y reparación en contextos de violencia sociopolítica: una mirada reflexiva. *Revista de Estudios Sociales. Universidad de los Andes*, 33. 29-39. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2010000200003&script=sci_abstract&tlng=es
- Ayala, A. (Texto y voz). (2020, 17 de diciembre). Buscando nos encontramos: una escuela para buscar personas desaparecidas (No. 5) [Episodio de Podcast de audio]. En *A dónde van los desaparecidos*. <https://adondevanlosdesaparecidos.org/>
- Barraza, M. y García, K. (2024). Interpretando señales en la naturaleza: los saberes de mujeres buscadoras influenciando las prácticas de búsqueda en Jalisco. En Ávila, H.; Chávez, T. y Silván, J. *Interpretar la naturaleza para encontrar a quienes nos faltan. Ciencias biológicas, físicas y de la tierra aplicadas a la detección de inhumaciones clandestinas*. (pp. 63-106). Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial; Dirección de Publicaciones del Gobierno del Estado de Jalisco.
- Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. UCA.
- Bello, A. (2018). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Educación y Ciudad* (39). 49-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2335>
- Bello, A. (2024). Pedagogías “para agarrarse a la vida”: prácticas de cuidado del cuerpo-territorio en medio del conflicto armado en Buenaventura, Colombia. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 31(15), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1524>
- Beltrán, I. (2025). *Crisis forense en México: desaparición de personas. Estado de la cuestión y propuestas para su abordaje*. IDHEAS.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

- Blaser, M. y De la Cadena, M. (2009). Introducción. *World Anthropologies Network (WAN)/Red de Antropologías del Mundo (RAM)*. *Electronic journal*, 4, 3-10.
https://ram-wan.net/old/documents/05_e_Journal/journal-4/jwan4.pdf
- Boff, L. (2023). C.G. Jung: la espiritualidad como dimensión esencial del alma. *Amerindia*.
<https://amerindiaenlared.org/contenido/23775/cg-jung-la-espiritualidad-como-dimension-esencial-delalma-/?fbclid=IwAR0I7vIrsto06ahqe2nf406MF0G9iNJ4fJT1B2qDaWMu1JJ7KfS015N-cPs>
- Boff, L. (2000). *Los sacramentos de la vida y la vida de los sacramentos*. Dabar.
- Boff, L. (2007). Humanidades hoy en América Latina. *Pasos*, 129. 28-32.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120706095935/humanidades.pdf
- Bolívar, A. (2002): “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología*, 2(5). 1-6.
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostresestadodelcc.pdf>
- Butler, J. (2017). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Cajigas-Rotundo. (2017). Ontoepistemologías indígenas. *Tabula Rasa* (26). 123-139.
<https://doi.org/10.25058/20112742.191>
- Calveiro, P. (2015). Políticas de miedo y resistencias locales. *Athenea Digital*, 15(4). 35-59.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1577>
- Calveiro, P. (2017). Víctimas del miedo en la gubernamentalidad neoliberal. *Revista de Estudios Sociales*, 59, pp. 134-138. <https://dx.doi.org/10.7440/res59.2017.11>

- Calveiro, P. (2021). Desaparición y gubernamentalidad en México. *Historia y Grafía*, 56, 17-52. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi56.355>
- Cappellacci, I.; Guelman, A.; Loyola, C.; Palumbo, M.; Said, S. y Tarrio, L. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles. La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. En Guelman, A.; Cabaluz, F. y Salazar, M. (coords). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. (pp.27-42). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cardenal, E. (2016). Biografía y relato en el análisis sociológico. La aportación de la escuela BNIM (Biographic Narrative Interpretive Method). *Revista Española de Investigación Social*, 155, 52-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99746728004>
- Carrasco, L. (2021). La feminización de la búsqueda de desaparecidos en América Latina. Los comités de madres de Argentina y México frente a la represión, el autoritarismo y la dictadura militar. *InterNaciones* 21(8): 135-154. <https://doi.org/10.32870/in.vi21.7184>
- Castrillo, L. (2025). Las emociones en el trabajo de campo: reflexiones afectivas sobre mi proceso doctoral. *Anales de Antropología*, 59(1), 65-72. <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2025.59.1.90084>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Entre la incertidumbre y el dolor. Impactos psicosociales de la desaparición forzada. Tomo III*. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.
- Céspedes, M. (2019). *Muerte e incertidumbre en Ayacucho: Un estudio sobre el no-cuerpo y sus técnicas entre familiares de personas desaparecidas durante el conflicto armado interno peruano*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14373>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.

- CICR-Comité Internacional de la Cruz Roja. (2024, 23 de julio). *Tejer memoria: el legado de quienes nunca dejaron de buscar*. <https://www.icrc.org/es/articulo/tejer-memoria-el-legado-de-quienes-nunca-dejaron-de->
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo; Mujeres Defensoras de Derechos Sociales y Ambientales; Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo; CLACSO.
- Colín, A. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. En Álvarez, A., Arribas, A. y Dietz, G. (Eds). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. (pp. 411-432). CLACSO.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (1996). Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas. <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/documentos-basicos/convencion-interamericana-desaparicion-forzada-personas.pdf>
- Comisión Nacional de Búsqueda. (2025). *Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas(RNPDNO)*. <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/Index>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, Jorge; Arnaus, Remei; Ferrer, Virginia y Pérez de Lara, Nuria. (Coords.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). EDITORIAL LAERTES.
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal, AC. (2024a). *Ranking (2023) de las 50 ciudades más violentas del mundo*. Seguridad, Justicia y paz: CCSPJP AC.
- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal, AC. (2024b). *Metodología del ranking (2023) de las 50 ciudades más violentas del mundo*. Seguridad, Justicia y paz: CCSPJP AC.

- Cuevas, P., y Orrego-Echeverría, I. (2021). Interculturalidad crítica y ontologías relacionales: experiencias investigativas en diálogos de saberes. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 186-217. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.186-217>
- Cullen, C. (2011). Algo nos pasa hoy con el conocimiento: pedagogía ¿dónde habitas? En Hillert, F.; Ameijeiras, M. y Graziano, N. (Comps). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. (22-26). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Cussiánovich, A. (2015). Entrevista La Pedagogía de la Ternura-Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. Entrevista por Christine Schmalenbach. *Diálogos*, 9(16). 61-74. <https://www.revistas.udb.edu.sv/ojs/index.php/dl/article/view/151>
- Da Silva, L. (1998). Sin cuerpo, sin tumba. Memorias sobre una muerte inconclusa. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 20, 87-104. <https://www.jstor.org/stable/27752961>
- De la Cadena, M. (2020). Cosmopolítica indígena en los Andes: reflexiones conceptuales más allá de la <<política>>. *Tabula Rasa*, 33, 273-311. <https://doi.org/10.25058/20112742.n33.10>
- De la Cerda, D. (2024). *Medea me cantó un corrido*. Sexto piso.
- Delacroix, D. 2020. La presencia de la ausencia. Hacia una antropología de la vida póstuma de los desaparecidos en el Perú. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 67: 61-74. <https://doi.org/10.17141/iconos.67.2020.4141>
- Délano, A.; Nienass, B.; de los Rios, A. y De Vecchi, M. (eds.). *Las luchas por la memoria contra las violencias en México*. (pp. 459-484). COLMEX.
- Delgado, D. (2016). Spirituality. In F.E. Hoxie (ed.) *The Oxford Handbook of American Indian History*. (pp. 1-24). New York Oxford University Press.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin N. y Lincoln, Y. (Coords). *El campo de la*

- investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. I. (pp. 43-101). Gedisa.*
- Diario Oficial de la Federación. (2017). *Ley general en materia de desaparición forzada de personas, desaparición cometida por particulares y del sistema nacional de búsqueda de personas*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMDFP.pdf>
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es lo que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50. 11-28-
<https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Díaz, R. (2023). *El fulgor de la presencia: Ritual, experiencia, performance*. Gedisa.
- Díaz, T. (2020, 4 de marzo). Eje Escuelas: Retratos de paz contra el olvido. Arte, comunicación y cultura en la búsqueda de lxs desaparecidxs en México. *Terceravía.MX*. <https://terceravia.mx/2020/03/eje-escuelas-retratos-de-paz-contra-el-olvido/>
- Diéguez, I. (2023). Saberes y cuerpos liminales de las *communitas* en búsqueda. En Délano, A.; Nienass, B.; de los Ríos, A. y De Vecchi, M. (eds.). *Las luchas por la memoria contra las violencias en México*. (pp. 563-582). COLMEX.
- Dietz, G. (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. En Sartorello, S. (Coord.). *Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común*. (pp. 95-132). Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Domínguez-Acevedo, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1). 253-278.
<https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Escobar, A. (2020). Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur. En Santos, B. y Meneses, M. (Eds.). *Conocimientos nacidos de las luchas. Construyendo las epistemologías del Sur*. (pp. 165-186). AKAL.

- Escobar, A.; Blaser, M. y De la Cadena, M. (2014). La ontología política de los “derechos al territorio”. En Escobar, A. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y Diferencia*. (pp. 94). Ediciones ANAULA.
- Escobar, Arturo. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y Diferencia*. Ediciones ANAULA.
- Esteva, G. (2019). El camino hacia el diálogo de vivires. En Sartorello, S. (coord.). *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*. (pp. 133-168). Universidad Iberoamericana.
- Estévez, A. (2017). La violencia contra las mujeres y la crisis de derechos humanos: la narcoguerra a las guerras necropolíticas. *Revista interdisciplinaria de estudios de género*, 3(6). 69-100. <https://doi.org/10.24201/eg.v3i6.142>
- Estupiñán, M.; Hoyos, A.; Navarro, R.; Rodríguez, H.; Solano, O. y Zurek, J. (2013). El despertar de la espiritualidad de la liberación: evolución de sus expresiones desde Medellín hasta Puebla. *Cuestiones Teológicas*, 40(94), 405-431. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/view/5062>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la Tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Traficantes de sueños.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- Galán, E. (2017). Espiritualidad, identidad y acción colectiva en el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad. *El Cotidiano*, 206, 19-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32553518003>

- Gallardo, M. y Saban, K. (2021). Búsquedas estéticas para el afecto y la desafección. La memoria de los hijos de sobrevivientes y desaparecidos en Chile y Argentina. *Acta Poética*, 42(1). 13-42. 10.19130/iifl.ap.2021.1.883
- Gamiño, R. (2020). *La patria de los ausentes: un acercamiento al estudio de la desaparición forzada en México*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- García, R. (2020). ¿Qué pasa cuando dejamos de observar y nos ponemos a participar? Reflexiones en torno a la “observación-participante” desde una investigación comprometida. En Álvarez, A., Arribas, A. y Dietz, G. (Eds). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. (pp. 385-410). CLACSO.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297145846006>
- Gatti, G. (2006). Las narrativas del detenido-desaparecido (o de los problemas de la representación ante las catástrofes sociales). *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 2(4). 27-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63320403>
- Gatti, G. (2011). El lenguaje de las víctimas: silencios (ruidosos) y parodias (serias) para hablar (sin hacerlo) de la desaparición forzada de personas. *Universitas Humanística*, 72, 89-109. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79122328005>
- Gatti, G. (2017). *Desapariciones. Usos locales, circulaciones globales*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Gatti, G. y Irazuzta, I. (2019). Diario de la desaparición mexicana. Entre el precedente y el exceso. *Disparidades. Revista de Antropología*, 74(2). 1-14. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.02.019>
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós.

- Giuliano, F. y Berisso, D. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista Del IIICE*, 35, 61-71. <https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961>
- González, R. (2012). *Historia de la desaparición. Nacimiento de una tecnología represiva*. Editorial Terracota.
- González, R. (2022). *La desaparición forzada en México. de la represión a la rentabilidad*. OPAX.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guelman, A. (2011). Pedagogía y movimientos sociales: lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas. En Hillert, F.; Ameijeiras, M. y Graziano, N. (Comps.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. (pp. 120-129). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. ABYA-YALA.
- Guerrero, P. (2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, 10. 21- 39. <https://doi.org/10.17163/alt.v6n1.2011.02>
- Gutiérrez, R. (2014). Políticas en femenino. Reflexiones de lo femenino moderno y del significado de sus políticas. En Millán, M. *Más allá del feminismo: caminos para andar*. (pp. 87-98). Red de Feminismos Decoloniales.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.

- Hernández, F., Cortés, S. y Cervantes, E. (2022). Pedagogía de la espiritualidad. Decolonización del cuidado como cuidado relacional. *Copala, Construyendo Paz Latinoamericana*, 15, 68-79. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0254>
- Herrera, N. y López, L. (Comps). (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda. Antología*. Montevideo: Editorial El Colectivo
- Hervieu-Léger, D. (2005). *La religión, hilo de memoria*. Herder.
- Hill, P. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.
- hooks, b. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños.
- Inclán, D. (2016). Contrapuntos: La crueldad contra el cuidado (o cómo la violencia se hace cotidiana). *Bajo el Volcán*, 16(24), 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28647435002>
- Jean, M. (2020). La historia oral y la narrativa como metodologías para el abordaje del terrorismo de Estado. *Historia y Memoria*, (20), 61-95. <https://www.redalyc.org/journal/3251/325162581003/325162581003.pdf>
- Jean, M. (2022). Experiencias colectivas de reparación simbólica en familiares de víctimas de desaparición forzada en Argentina. *Reflexiones*, 101(2). <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.44107>
- Juárez, G. (2024). *Potencialidad de las mujeres buscadoras de sus familiares desaparecidos en el cruce con la espiritualidad femenina*. [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Ciudad de México]. Repositorio institucional. <https://www.bib.ibero.mx/tesis/pdf/017586/017586.pdf>
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Miño y Dávila.
- Korol C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, 7 (132-153).

<https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Libro-Polifonias-7.pdf>

- Korol, C. (Comp). (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. El Colectivo, América Libre.
- Laguna, J. (2011). *Hacerse cargo, cargar y encargarse de la realidad. Hoja de ruta samaritana para otro mundo posible*. CRISTIANISME I JUSTÍCIA.
- La Lleca, (2013). *Afectos, cuerpo y educación feminista. Cuadernillo/manual*. CONACULTA, FONCA.
- La Lleca. (2008). *Cómo hacemos lo que hacemos*. CONACULTA, FONCA.
- Lander, E. (2011). Los límites del planeta y la crisis civilizatoria. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 17(1). 141-166.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17731135009>
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Leal, F. (2003). La doctrina de seguridad nacional: materialización de la guerra fría en América del Sur. *Revista de Estudios Sociales*, 15. 74-87.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501506>
- Legorreta, J.; CEFoT. (2024, 17 de octubre). *Conversatorio Violencias y Espiritualidades*. [Video]. YouTube CEFoT.
<https://www.youtube.com/watch?v=9KhgEsh2daM&t=2575s>
- Leyva, X., Alonso, J., Hernandez, A., Escobar, A., Kohler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Pinacue, S., Nahuelpan, H., Macleod, M., Lopez, J., Garcia, J., Baez, M., Bolanos, G., Restrepo, E., Bertely, M... Mignolo, W. (2018). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo I). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.

- Lorusso, F. (2022a). Violencias y colectivos de buscadoras en Guanajuato: el tejido social que resiste ante las desapariciones. En Legorreta, J. (Coord.). *Experiencias y procesos emergentes ante los desgarramientos y la crisis civilizatoria*. (pp. 59-106). Universidad Iberoamericana.
- Lorusso, F. (2022b). Desaparecer y buscar en Guanajuato: respuestas colectivas frente a las violencias. *Korpus* 21, 2(8). *Violencia y crimen organizado en México*, 507-530. <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212022119>
- Lorusso, F. (2024a). Violencia en Guanajuato: Contexto y brechas socioeconómicas, desaparición de personas y respuestas ciudadanas. En Luna, R.; Hernández, A.; García, J.; Quintero, A y Baca, A. (Coords). *Alternativas hacia la paz con reconciliación: propuestas desde el Sistema Universitario Jesuita*. (pp. 161-180). SUJ.
- Lorusso, F. (2024b). La búsqueda. *ZonaDocs. Periodismo de resistencia*. <https://www.zonadocs.mx/2024/08/07/la-busqueda/>
- Lorusso, F. (2025, 12 de junio). Lógicas de la desaparición e impunidad, contextos y resistencias. *Christus. Revista de teología, ciencias humanas y pastoral*. <https://christus.jesuitasmexico.org/logicas-de-la-desaparicion-e-impunidad-contextos-y-resistencias/>
- Maher, M. (2015). *Las espiritualidades diversas por los derechos colectivos: Activismo Sagrado en Quito*. Fundación Museos de la Ciudad. <http://www.igcuu.org/wp-content/uploads/2016/04/Fundacio%CC%81n-MDC-Ponencia-Espiritualidades-Diversas-por-los-Derechos-Colectivos-2015.pdf>
- Márquez, D. (2022). Necropoder y subjetividad: la desaparición de personas en el norte de Veracruz, México. *Andamios*, 19(50). 135-165. 135AndamiosVolumen 19, número 50, septiembre-diciembre, 2022, pp. 135-165. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v19i50.947>

- Martínez, M. (2023). Pedagogías ante la desaparición. Un acercamiento a la filosofía de la educación desde la búsqueda de personas desaparecidas. *Franciscanum*, 180(65), 1-38. <https://doi.org/10.21500/01201468.6237>
- Medina, P. (Coord). (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- Mendoza, J. (2015). Memoria de las desapariciones durante la guerra sucia en México. *Athenea Digital*, 15(3). 85-108. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1446>
- Meneses, M. (2016). Ampliando las Epistemologías del Sur a partir de los sabores: diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique. *Revista andaluza de antropología*, 10: *Antropología y Epistemologías del Sur: el reto de la descolonización de la producción del conocimiento*. 10-28. <https://doi.org/10.12795/raa.2016.10.02>
- Meneses, M. (2020). Sabores, aromas y conocimientos: desafíos a una epistemología dominante. En Santos, B. y Meneses, M. (Eds). *Conocimientos nacidos de las luchas. Construyendo las epistemologías del Sur*. (pp. 385-410). AKAL.
- Merino, P. (2022). Espiritualidad de raíz latinoamericana y cultura del encuentro. *Theologica Xaveriana*, 72, 1-22. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx72.erlce>
- Michi, N.; Di Matteo, A. y Vila D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1. 22-41. <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS%20N%C2%B01.%20Sept-Oct.%202012.pdf>
- Molina, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis educativa*, 7(2). 1-17.
- Moncrieff, H. y Espinoza, L. (2024). Hacia una sociología visual. Epistemologías y experiencias con la fotografía en México. *Estudios Sociológicos*, 42, 1-22. <http://dx.doi.org/10.24201/es.2024v42.e2325>

- Moncrieff, H. y García, O. (2018). Máscaras masculinas de violencia. Sociología visual de pandilleros en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(2), 385-414. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2018.2.57722>
- Navarro, R. (2009). Espiritualidad en América Latina: rasgos de ayer, desafíos teológicos hoy. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 51(151), 261-274. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529805011>
- No están solas. (2022). *No están solas. Saberes para la búsqueda de personas desaparecidas en México*. <https://noestansolas.mx/>
- Ortega, P. y Villa, Y. (2021). La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista. (*pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 26, 144-163 <https://doi.org/10.17227/ppo.num26-14385>
- Ortiz, J. (2019) Voces sobre espiritualidad desde América Latina. Un enfoque holístico más allá de lo religioso. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 2(21), 1-8. <https://doi.org/10.32870/cl.v0i21.7351>
- Ovalle, C. (2019). *[Tiempo suspendido]. Una historia de la desaparición forzada en México, 1940-1980*. Bonilla Artigas Editores.
- Ovalle, C. (2020). Desapariciones en México: la emergencia de un campo. *Historia y Grafía*, 56 (53-87). <https://doi.org/10.48102/hyg.vi56.353>
- Palumbo, M. (2016). Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Sinéctica*, 47 (1-17). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/634>
- Panotto, N. (2021). De otros saberes y conocimientos-otros. Una revisión (crítica) de la descolonización epistémica en los saberes/sabidurías teológicos. *Teología práctica latinoamericana*, 1(2). 15-34. <https://revistas.ubl.ac.cr/index.php/tpl/article/view/212/636>

- Pinheiro, L. (2013). Pedagogías alternativas. El Movimiento de los Sin Tierra y el Movimiento Zapatista. En Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina*. (pp. 249-302). UNAM.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universitat de Barcelona.
- Povinelli, E. (2023) Affects after finitude. *Anthropological Quarterly*, 96.3, 545–565. <https://doi.org/10.1353/anq.2023.a905303>
- Proo, E. (2018). *La construcción del significado de la violencia feminicida: nueve casos de familiares de víctimas y sobrevivientes en el Estado de México*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2018/septiembre/0780388/Index.html>
- Proo, E. y Bárcenas, K. (2021). La espiritualidad como estrategia para resignificar la violencia feminicida en madres de víctimas. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 7, 1-31. <https://doi.org/10.24201/reg.v7i1.678>
- Puentes, Y.; Urrego, S. y Sánchez, R. (2015). Espiritualidad, religiosidad y enfermedad: una mirada desde mujeres con cáncer de mama. *Avances en psicología latinoamericana*, 33(3), 481-495. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3226>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Cuestiones y horizontes. En *De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder. Antología Esencial*. (pp. 777-832). CLACSO.
- Quijano, Aníbal. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), pp. 11-20.
- Ramírez, M. (2019). Espiritualidades femeninas: el caso de los círculos de mujeres. *Encartes. Revista Digital Multimedia*, 2(3), 144-162. <https://encartes.mx/espiritualidades-circulos-de-mujeres/>

- Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En Leyva, X., Alonso, J., Hernandez, A., Escobar, A., Kohler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Pinacue, S., Nahuelpan, H., Macleod, M., Lopez, J., Garcia, J., Baez, M., Bolanos, G., Restrepo, E., Bertely, M... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo I). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.
- Rebeca Lane. (2015). La cumbia de la memoria (Video Oficial). [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=7bw_0e_U6k
- Red Nacional de Maestras y Maestros por la Memoria y la Paz. (2018). Recorridos de la memoria histórica en la escuela: Aportes de maestras y maestros en Colombia. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- REDIIN. (2019). *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha*. REDIIN, Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, INIDE, CIESAS, Kellogg Foundation.
- Rivas-Flores, J.; Márquez-García, M.; Leite-Méndez A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rivera, C. (2011). *Dolerse. Textos desde un país herido*. Surplus Ediciones.
- Robledo, C. (2016). Genealogía e historia no resuelta de la desaparición forzada en México. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 55. 93-114. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.55.2016.1854>
- Robledo, C. (2019). Descolonizar el encuentro con la muerte: hacia una ciencia afectiva en torno a la exhumación de fosas comunes en México. *Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, 3(2). 140-170. <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/23708/23499>

- Robledo, C. (2021). Necro-geografía de la guerra entre los panteones y las fosas de Sinaloa. *Historia y Geografía*, 56. 171-194. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi56.352>.
- Robledo, C. (2022) Pedagogies of searching in contexts of dispossession. En Mandolessi, S. y Olalde, K. (eds.). *Disappearances in Mexico. From the 'Dirty war' to the 'War drugs'*. (pp. 169-186). Routledge.
- Robledo, C. y Querales, M. (2020). Presentación del dossier: Desaparición de personas en el mundo globalizado: desafíos desde América Latina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 67. 7-15. <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/4395>
- Rubiano, E. (2014). Arte, memoria y participación: “¿dónde están los desaparecidos?”. *Hallazgos*, 12(23). 31-48. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2015.0023.02>
- Ruíz, M. y Álvarez, M. (2023). La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2). <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544>
- Sánchez, M. (2021). Los desgarramientos civilizatorios: una mirada. En Legorreta, J. (Coord.). *Entre desgarramientos y alternativas emergentes*. (pp. 25-72). Gedisa.
- Sánchez, M. y Legorreta, J. (2021). Introducción. En Legorreta, J. (Coord.). *Entre desgarramientos y alternativas emergentes*. (pp. 15-24). Gedisa.
- Sánchez, R. (2023, 14 de marzo). No más una pedagogía sin feminismos. *Revista común, columna Urdir la palabra*. <https://revistacomun.com/blog/no-mas-una-pedagogia-sin-feminismos/>
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Siglo XXI, CLACSO.
- Santos, B. (2016). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Editorial Trotta.

- Sartorello, S. (2016). *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México*. Abya-Yala.
- Sartorello, S. (2024). Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas Saberes, haceres, decires, sentires y valores. *Perfiles Educativos*, 46(185), 25-45
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61660>
- Sartorello, S. (Coord.). (2019). *Diálogo y conflicto inter-epistémicos en la construcción de una casa común*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes; Prometeo.
- Segato, R. (2016a). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Segato, R. (2016b). Una paradoja del relativismo: el discurso racional de la antropología frente a lo sagrado. En Gorbach, F. y Rufer, M. (Coords). (In)disciplinar la investigación: archivo, trabajo de campo y escritura. Universidad Autónoma Metropolitana; Siglo XXI.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sepúlveda, I. (2024). Espiritualidades como instrumento para un desarrollo humano integral. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, 80(309), 581-598.
<https://doi.org/10.14422/pen.v80.i309.y2024.001>
- Serapaz y GIASF. (2020). *Caminos para la búsqueda en vida. Saberes y experiencias de familias y colectivos*. Astrolabio Editorial, Colectiva Editorial Hermanas en la Sombra. <https://desaparecidosbusquedaenvida.mx/>
- Silva, M. (2022). Eco-espiritualidad: saberes en resistencia, defensa del territorio y el cuidado de la casa común. *Disertaciones*, 11(1), 19-33.
<https://doi.org/10.33975/disuq.vol11n1.796>

- Sinigui, S. y Estrada, L. (2019). Construcción intercultural de conocimiento en la formación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. En Medina, P. (Coord.). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. (pp. 157- 179). Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- Tamayo, M. (2024). Una aproximación analítica a las conmemoraciones de las desapariciones en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 86(2). 289-319. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2024.2>
- Taylor, D. (2017). ¡Presente! La política de la presencia. *Investigación Teatral*, 8(12), 11-34. <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2550>
- Tobón, L. y Yáñez, C. (2019). Cuerpo y vida: hacia nuevas formas de re-existencia. En Alvez, M. y Rinaldi, G. (org). *Pedagogías populares e epistemologías feministas latino-americanas*. (pp. 53-73). Brazil Publishing.
- Toniol, R. (2024). Espiritualidade e ciências sociais: dois ou três comentários sobre o debate teórico. *Ciencias sociales y religión*, 26, 1-25 <https://doi.org/10.20396/csr.v26i00.8677701>
- Uniendo Esperanzas Edomex. (2023a, 16 de mayo). *Mi nueva familia*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L2XHKWUE2g0>
- Uniendo Esperanzas Edomex. (2023b, 16 de mayo). *La fuerza*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tk4UbgdSaGk>
- Van der Veer, P. (2009). Spirituality in modern society. *Social Research*, 76(4). https://vdv.mmg.mpg.de/wp-content/uploads/media/files/van_der_Veer_Social-Research-1097-1120.pdf
- Vargas, I. (2021). Miradas suspendidas. Las fotos de los desaparecidos en Jalisco. *Encartes*, 3(6), 188-205. <https://doi.org/10.29340/en.v3n6.130>

- Vázquez, L. (2019). *Captura del Estado, macrocriminalidad y derechos humanos*. FLACSO México, Fundación Böll-México y el Caribe, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Vecoli, F. (2018). Spiritualité. L'élaboration d'un concept. *Théologiques Reveu interdisciplinaire d'études religieuses*, 26(2), 43-58. <https://doi.org/10.7202/1065194ar>
- Vélez, A. (2016). *Narrativas interdisciplinarias sobre desaparición de personas en México*. CNDH. Colección de textos sobre Derechos Humanos.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, 62.245-264. <https://doi.org/10.17227/01203916.1638>
- Verástegui, J. (2018). Presentación. En Verástegui, J. (coord.). *Memoria de un corazón ausente. Historias de vida*. (pp. 7-11).
- Verástegui, J. (2023.) Ritual de espera: ¿por qué se sigue buscando después de tantos años? En Délano, A.; Nienass, B.; de los Rios, A. y De Vecchi, M. (eds.). *Las luchas por la memoria contra las violencias en México*. (pp. 459-484). COLMEX.
- Villa, J.; Marín, V. y Zapata, L. (2019). Construyendo perdón y reconciliación: significados de familiares de víctimas de desaparición forzada pertenecientes a organizaciones sociales de la Ciudad de Medellín. *Ratio Juris*, 14(28), pp. 185-218. 10.24142/raju.v14n28a7
- Villarreal, M. (2014). Respuestas ciudadanas ante la desaparición de personas en México (2000-2013). *Espacios públicos*, 17(39). 105-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67630574007>
- Viveros, M. (2017). Intersecciones de género, clase, etnia y raza Un diálogo con Mara Viveros. Entrevista por Jenny Pontón. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* (57). 117-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50950468008>

- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 1(1), 17-31.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>
- Yankelevich, J. (2017). Introducción. En Yankelevich, J. (coord). *Desde y frente al Estado: Pensar, atender y resistir la desaparición de personas en México*. (pp. XI-XXI). Centro de Estudios Constitucionales, SCJN
- Zibechi, R. (2005). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Mujeres Creando y Tinta Limón.
- Zibechi, Raúl. (2015). La masacre como forma de dominación. En Zibechi, R. *Latiendo Resistencias. Mundos Nuevos y Guerras de Despojo*. (pp. 77-79). El Rebozo.
- Zibechi, R. (2020). Acumulación por robo y violencia sistémica. *Concilium*, 384, pp. 11-24.
- Zibechi, R. (2022, 21 de octubre). Espiritualidad y autonomía. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2022/10/21/opinion/019a1pol>
- Zibechi, R. (2024a). _Espiritualidad, autonomía y resistencias anticapitalistas. En Zibechi, R. *Mundos otros. Resistencias, autogobiernos, autonomía y espiritualidad*. (pp. 21-38). Alter ediciones.
- Zibechi, R; CEFoT. (2024b, 17 de octubre). *Conversatorio Violencias y Espiritualidades*. [Video]. YouTube CEFoT. <https://www.youtube.com/watch?v=9KhgEsh2daM&t=2575s>

