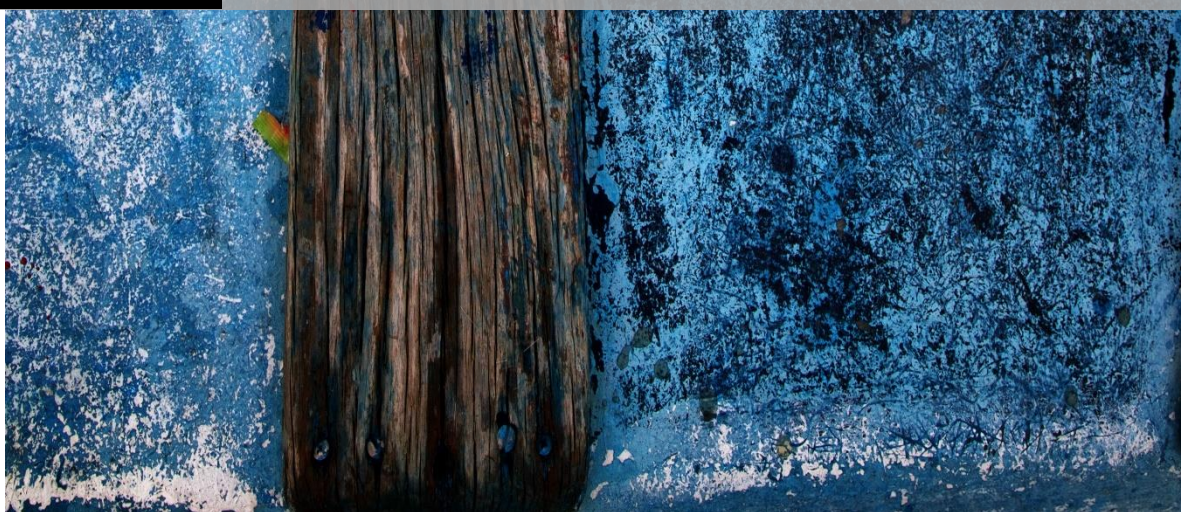


ISSN 2448-7317



SOCIEDAD
MEXICANA
DE
PSICOLOGÍA
SOCIAL

REVISTA SOMEPSO



| Revista SOMEPSO Vol.3, núm.1, enero-junio (2018) |

REVISTA DE LA SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA SOCIAL

El objetivo de esta revista es fomentar la reflexión, el debate y el diálogo al interior de la disciplina y fuera de ella al abordar diversos fenómenos sociales contemporáneos desde una postura crítica sobre la articulación entre los diferentes dominios de la actividad humana.

SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA SOCIAL

Héctor Manuel Cappello García
Presidente Honorario

Manuel González Navarro
Presidente

Josué R. Tinoco Amador
Secretario Ejecutivo

Irene Silva Silva
Secretaria de Finanzas

Salvador Arciga Bernal
Secretario de Organización y Planeación

Jorge Mendoza García
Secretario de Relaciones Públicas

Juan Soto Ramírez
Secretario de Publicaciones

CONSEJO DE ASUNTOS ACADÉMICOS, DE INVESTIGACIÓN Y PROFESIONALES (CAAIP)

Pablo Fernández Christlieb
G. Elizabeth García Hernández
J. Octavio Nateras Domínguez
S. Iván Rodríguez Preciado

COMITÉ EDITORIAL

Salvador Arciga Bernal (UAM-I)
Pablo Fernández Christlieb (UNAM)
G. Elizabeth García Hernández (UAM-I)
J. Octavio Nateras Domínguez (UAM-I)
S. Iván Rodríguez Preciado (ITESO-Occidente)
Josué Tinoco Amador (UAM-I)

Editor responsable

José Juan Soto Ramírez

Asistencia editorial

Juan González Sotomayor
Anuar Malcon Gomezrey
Juan Emilio Montiel Leyva
Alma Angélica Rodríguez López
Gustavo Serrano Padilla

Portada



Ulrich Bednarz
"talking about boats"
<https://www.deviantart.com/eintoern/art/talking-about-boats-524442379>

Contacto de la revista

revistasomepso@outlook.com

Facebook



<https://www.facebook.com/somepsorevista/>

Twitter



<https://twitter.com/revistasomepso>



La Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología Social (SOMEPSO) editada por la SOMEPSO está bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Revista SOMEPSO, vol. 2, núm 2, Julio-diciembre, 2017, es una Publicación semestral editada por la Sociedad Mexicana de Psicología Social AC, calle Altar 55, Col. Prados de Coyoacán, Delegación Coyoacán, C.P. 04810, Tel. (55) 58044790, ext. 6470, Página web <https://somepso.wordpress.com> Correo electrónico: revistasomepso@outlook.com Editor responsable: José Juan Soto Ramírez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-080311373900-102, ISSN: 2448-7317, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Secretario de Publicaciones, José Juan Soto Ramírez, calle Altar 55, Col. Prados de Coyoacán, Delegación Coyoacán, C.P. 04810, fecha de última modificación, 29 de junio de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Sociedad Mexicana de Psicología Social.

ÍNDICE

Número 2

Presentación <i>Juan Soto Ramírez</i>	4-6
Artículos	
Práctica educativa y afectividad escolar <i>Patricia Roitman Genoud, Luis Rodolfo Ibarra Rivas y Marcelo Gutiérrez Benítez</i>	7-26
Actos de memoria: un acercamiento a tres construcciones del uso del pasado en el movimiento transfeminista <i>Juan Pablo Duque Parra</i>	27-59
¿Oportunidades perdidas en la educación? Un análisis de las problemáticas que caracterizan la secundaria rural en el Perú <i>Carlos Eduardo Cáceres Torres</i>	60-81
Disertaciones	
Amor y posmodernidad: intercambio y mercancía <i>Ricardo Trujillo Correa y Magali López Lecona</i>	82-92
El movimiento de la memoria <i>Salvador Arciga Bernal y Manuel González Navarro</i>	93-101
Reseñas	
La dimensión sensorial de la cultura. Diez contribuciones al estudio de los sentidos en México <i>Anuar Malcon Gomezrey</i>	102-107
Miradas Históricas y contemporáneas a la Religiosidad popular <i>Iliana Moreno Téllez</i>	108-112
Normas de publicación	113-114

Presentación

Juan Soto Ramírez¹

Sostener un proyecto editorial digital no es sencillo. Es una tarea colectiva que tiene que sortear, entre otras cosas, las exigencias burocráticas de las instituciones que están más interesadas, obviamente, en cuestiones muy alejadas de los contenidos y muy cercanas a la rapidez. Judy Wajcman, catedrática de sociología de la *London School of Economics* (quien por cierto ocupa la cátedra Anthony Giddens), y es investigadora asociada de la *Oxford Internet Institute*, ha señalado que la sensación del 'ajetreo' tiene sentido en una sociedad de 'alta velocidad' (no en otra). No es algo que, digámoslo así, podríamos experimentar en una sociedad lenta. Ha dicho también que nuestra era está obsesionada por "autos más rápidos, trenes más rápidos, banda ancha más rápida, y hasta citas más rápidas" (Wajcman, 2015, p.31). Y podríamos agregar que también está obsesionada con publicaciones más rápidas. Cuando uno se convierte en un esclavo del tiempo, lo que importa es la rapidez. Llegar rápido. Escribir rápido. Pensar rápido. Publicar rápido. Comer rápido. Hablar rápido. Cantar rápido. Nadar rápido. Correr rápido. Follar rápido. Y leer rápido (todo lo anterior y lo que sigue). Solo en una sociedad y en una era donde la velocidad se ha sobrevalorado, la rapidez tiene sentido. En uno de esos innumerables guiños que hay en su libro, Wajcman (2015), ha dicho, de manera atinada y simpática que, en una era como la nuestra, "la velocidad es sexi" (p.31). Y, al parecer, los más atormentados con la rapidez (y su hermana la aceleración), son los burócratas quienes, dicho sea de paso, entienden que tienen que ser rápidos y que, en consecuencia, tienen que hacer las cosas aceleradamente, aunque no sepan para qué. Y no es que la rapidez no tenga sentido. Tiene sentido si a uno le sirve para escapar de un león o de un cocodrilo. Pero cuando la rapidez se ha convertido en un fin en sí mismo, entonces pierde sentido. No puede servir para otra cosa más que para ser rápido. En los deportes es evidente que se premia la rapidez. Sobre todo, en las carreras de 100 metros planos. Apenas uno se está sentando a mirar una carrera cuando ya terminó. Después uno puede preguntarse: ¿qué sentido tiene correr 100 metros planos en 9'58" como Usain Bolt? Además de que es el único que ha podido hacerlo,

¹ Profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo electrónico: juansotoram@hotmail.com

al menos hasta el momento. La respuesta es: ninguno más que correr 100 metros planos en 9'58". ¿Qué sentido tiene cantar tan rápido como Eminem u Ocean Wisdom quienes pueden pronunciar entre 4,31 y 4,45 palabras en un segundo? Lo que equivale a pronunciar menos de 100 palabras en 15 segundos. La respuesta es: ninguno más que pronunciar entre 4.31 y 4.45 palabras en un segundo. Aparte de leer rápido ¿qué otro sentido tendría leer como Anne Jones? Quien es capaz de leer 607 páginas en 47 minutos (récord que estableció leyendo 'Harry Potter y las reliquias de la muerte', por cierto). La respuesta es la misma: ninguno más que ese. Es decir, cuando la rapidez ha devenido un fin en sí mismo, ha perdido cualquier sentido. Este número se ha publicado de acuerdo con su propio tiempo. De acuerdo con su velocidad y su propio ritmo.

En el trabajo denominado *Práctica Educativa y Afectividad Escolar*, a partir de un taller realizado en Mendoza, Argentina, se emprendió una reflexión sobre la relación entre la práctica educativa y los sentimientos como una forma de vínculo social entre los docentes y los alumnos. A partir de esta exploración se pudieron identificar estados emocionales asociados, entre otras cosas, a situaciones muy particulares durante la práctica docente. El texto *Actos de Memoria: un acercamiento a tres construcciones del uso del pasado en el movimiento transfeminista*, es una discusión que trata de responder a la interrogante de si hay una construcción de memoria en el movimiento transfeminista. A través de la realización de entrevistas semiestructuradas y un análisis de contenido temático se procedió a identificar cuáles fueron los tres actos que ayudan a configurar la memoria. Cerrando la sección de artículos se presenta el trabajo titulado *¿Oportunidades perdidas en la educación? Un análisis de las problemáticas que caracterizan la secundaria rural en el Perú*. De acuerdo con este trabajo, se afirma que la educación secundaria es la más compleja de todas en tanto que representa una transición de un nivel (básico), a otro (superior), pero es precisamente donde se localizan los mayores problemas para los alumnos. Dichos problemas están relacionados con el hecho de recursar, las dificultades en el aprendizaje y los problemas personales (sociales y familiares, sobre todo). De ahí que se proponga un abordaje ético y moral desde las formas de atención y los modelos de gestión escolar. Mediante la lectura de este texto se podrán identificar algunas situaciones parecidas no solo para México sino varios países de América Latina.

En la sección de *Disertaciones* hay dos trabajos. Uno que problematiza sobre la relación entre el amor y la posmodernidad de cara a la relación orden-estructura. Y otro sobre El movimiento de la memoria que discute y analiza las bases sobre las cuales se edifica nuestra cultura política contemporánea. Para finalizar, aparecen dos reseñas de dos libros publicados recientemente. El primero lleva el título de *La dimensión sensorial de la cultura. Diez contribuciones al estudio de los sentidos en México*. El segundo se titula *Miradas históricas y contemporáneas a la religiosidad popular*. Es así que con este

puñado de contribuciones que apuntan hacia diversos horizontes epistemológicos, se ha logrado este número de la revista que, a pesar de llegar tarde, llegó con su tiempo propio. A su propia velocidad y ritmo. Nuestra sociedad se sigue congratulando por poder seguir manteniendo no solo sus líneas editoriales propias, sino por seguir impulsando un proyecto editorial como el presente que contribuya a la discusión dentro del campo de la psicología social y disciplinas afines. *Verba volant, scripta manent.*

REFERENCIAS

Wajcman, J. (2015). *Esclavos del tiempo*. Barcelona, España: Paidós, 2017.

Publicado el 07 de septiembre de 2018.



"Presentación" de

Juan Soto Ramírez está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

PRÁCTICA EDUCATIVA Y AFECTIVIDAD ESCOLAR

Patricia Roitman Genoud¹; Luis Rodolfo Ibarra Rivas²; y Marcelo Guitierrez Benitez³

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de los sentimientos que surgen en la palabra expresada o silenciada- habla externa y habla interna- (Vygotsky, 1986)- que está relacionada con la experiencia de la práctica educativa. Se considera a los sentimientos dentro del marco de la psicología colectiva desarrollada por Fernández Christlieb en La Afectividad Colectiva (1999). Se retoma el concepto de gesto desarrollado desde el pragmatismo social de George Herbert Mead (1973), y a la palabra como la realidad emergente de un contexto entramado en situaciones áulicas, mismas que, desde una perspectiva alfabetizadora, muestran las limitaciones o potencialidades de los adultos docentes en su práctica educativa, estableciendo un diálogo con Lev Vygotsky y su planteamiento respecto a la palabra y el pensamiento.

Palabras Clave: sentimientos, maestros, situación

Abstract

The objective of this work is to think about the feelings that emerge in the expressed or silenced word-external speech and internal speech -(Vygotsky, 1986)- that is related to the experience of educational practice. Feelings are considered within a framework of collective psychology developed by Fernández Christlieb – La Afectividad Colectiva (1999). The concept of gesture developed

¹ Profesora de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Autónoma de Querétaro
Correo electrónico: patricia.roitman@uaq.mx

² Profesor e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.
Correo electrónico: liber@uaq.mx

³ Profesor de Enseñanza Básica en escuela rural modalidad albergue N° 8-660 Guillermo O. Álvarez.
Correo electrónico: chelo4107@hotmail.com

from the social pragmatism of George Herbert Mead (1973) and the word as the emergent of a framework context in classroom situations, which from a literacy perspective, show the limitations or potentialities of adult teachers in their educational practice, establishing a dialogue with Lev Vygotsky and his approach to the word and thought.

Key words: feelings, teachers, situation

Introducción

La base de este artículo responde a una sistematización de un taller llevado a cabo con maestros de una Escuela Albergue (EA)⁴, localizada a 125 km de la capital de la provincia de Mendoza, Argentina perteneciente al municipio de La Paz, limítrofe con la provincia de San Luis, parte de la región denominada Cuyo.

El contexto de este taller se dio a partir de una de las primeras incursiones al campo, como parte del trabajo etnográfico en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina- desarrollado por la autora que encabeza este artículo.

Una de las intenciones del taller fue reflexionar sobre la práctica educativa orientada a la emergencia de los sentimientos presentes en ella, dada la relación entre maestros y alumnos. A la luz de este objetivo, el taller consideró al lenguaje no sólo como un vínculo, sino como un proceso que se recrea en situaciones específicas del contexto pedagógico. Por ello se habla del lenguaje como palabras y gestos y de los sentimientos como la emergencia corporeizada, silenciada y verbalizada en la figura del maestro y su contexto inmediato.

En este sentido sentimiento y afectividad serán definidos conforme el desarrollo del artículo lo argumente; aun así se comprende al sentimiento como constructo social de orden tradicional que conlleva estados emocionales; por otra parte, la afectividad configura la atmósfera de la expresividad de este constructo social.

⁴ De acuerdo con la Ley provincial de Educación de la provincia de Mendoza, Argentina. En el APARTADO VI: OTROS REGIMENES ESPECIALES la escuela albergue está respaldada en su artículo 79: se reconocen otros servicios educativos, organizados para atender alumnos ubicados en zonas rurales, desérticas, de frontera, de población dispersa o zonas urbano-marginales que requieren adecuaciones especiales, refuerzos o compensaciones educativos y sociales, para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades. Comprenden las escuelas albergue, las escuelas hogares y las escuelas de jornada completa. Art. 80. Las escuelas albergue ofrecerán un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes que viven en zonas alejadas, en comunidades aisladas, con población muy dispersa y que no cuentan con medio de transporte para asistir regularmente a clases. Se caracterizan por la permanencia de los alumnos en la escuela durante las 24 horas de todos los días, de varias semanas, alternando con períodos de descanso en la familia. Art. 83. Las escuelas hogares ofrecerán un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes de diferentes departamentos de la Provincia, que por situaciones problemáticas familiares, económicas y sociales no pueden estar en su hogar durante la semana. Se caracterizan por la permanencia de los alumnos en la escuela durante los días hábiles de la semana, retornando los días no hábiles con su familia. El gobierno escolar deberá garantizar condiciones similares a las de las escuelas albergue, teniendo en cuenta la importante función social que cumplen. <http://www.mendoza.edu.ar/institucional/>

Entre el sonido y la palabra

Las palabras y los gestos constituyen al lenguaje (Mead, 1973). La universalidad de los sentimientos puede expresarse a través de éste, aunque siempre tendremos que recurrir a su traducción aun expresándolos en una misma lengua. Por tanto, lengua y lenguaje son distintos en la medida de las implicaciones culturales en las cuales se expresan sus realidades. Como dice John Shotter, las realidades conversacionales (2001) constituyen en sí mismas objetos de indagación y transformación en la práctica educativa ya que, entre otras cosas, en estas emergencias se expresan sentimientos.

Implicarse con la palabra despierta la reflexión en torno a los sentimientos como los cimientos de las relaciones humanas; las palabras engarzadas crean realidades por relatar, intentan crear comunidad, o por lo menos, en la estructuración del relato, evidencian la constitución social de lo comunitario.

Esto es, que las realidades conversacionales darán forma a la estructura que configura al sentimiento; la intención del taller fue dar cuenta de lo dialógico como un método de alfabetización, además como método de implicación con el sentimiento.

John Shotter menciona que las relaciones entre personas son relaciones intralingüísticas: alumnos y maestros comparten mundos intralingüísticos que crean realidades y despiertan sentimientos. Aunque éstos no son el objeto de la enseñanza, sí forman parte de ésta, y es en el lenguaje que se expresan y recrean. Lo que se pretende -en dado caso- es evidenciar los mundos del lenguaje contenidos en el aula, retenidos o experimentados, para tornarlos a su vez útiles al mundo. Éste vuelve a constituirse en su cotidianidad áulica, dado que "...en lugar de hacerlo mediante metáforas visuales y oculares, llegamos a entender lo que decimos mediante metáforas tomadas del ámbito del propio discurso" (Shotter 2001, p. 13). El aula es metáfora de un mundo más amplio contenido en las paredes de una escuela.

Las realidades conversacionales están enmarcadas como formas establecidas -convencionales- en donde intervienen marcos disciplinares. En la escuela, propiamente en el aula, acontecen experiencias que responden a orientaciones disciplinares; a su vez, están engarzadas a historias e implicaciones de sentido de los propios docentes, de los alumnos y de aquel que por azar de la política institucional entra a ella, los supervisores incluso forman parte de este entramado. En la escuela, entre aula y aula, acontecen los sentidos por los cuales se llega a ella y viceversa.

Por ello la práctica educativa despliega formas de una afectividad escolar particular (Abramowski, 2010). Nos apoyamos en el concepto afectividad colectiva de Fernández Christlieb (1999) como aquella unidad que conglomerada y convierte a la palabra en sonido (p. 41). Como metáfora, el sonido es mezcla, por ello quisimos rescatar la palabra, es decir, algunas singularidades. Si comprendemos que la escuela reproduce palabras dentro de una concentración

que no distingue el adentro del afuera con respecto a la sociedad de la que es parte, rescatar la palabra de ese sonido, daba curiosidad.

Ahondando un poco más en la afectividad, diremos que permite ver la forma en la que la sociedad materializa su cultura. Y que cualquier sentimiento, por reducido que sea, aunque sólo se trate de un leve sinsabor, solamente puede ser comprendido con respecto a algún modo de sociedad (Fernández Christlieb, 1999, p. 43). La escuela es sociedad en tanto cultura; las realidades conversacionales gestadas en ella son formas de interacción mediadas por la palabra. Ésta es significada en su uso – en la historia de su fluir (Shotter, 2001). La cultura es afectividad que se reproduce en la significación de palabras. La escuela, los integrantes de su grupo, ponen en juego esta significación a través del uso de palabras enlazadas, recreadas en la realidad de las conversaciones o, bien, de las conversaciones que recrean la realidad.

Algunos sentimientos como miedo o incertidumbre no siempre tienen un lugar emulado en el entorno de la palabra, sino que ésta, se silencia para negar la afectividad: pueden envolver realidades compartidas desde la soledad, la angustia o el aislamiento. La postura de quienes convocamos a este taller fue la de evocar la palabra para relatar vidas mudas.

Nos apoyamos en Lev Vygotsky (1986) para comprender que las vidas mudas son vislumbradas como aquellas que, dentro del marco del pensamiento y el lenguaje, se distinguen como estructura de procesos de habla interna y habla externa. Antes de ello haremos varias aclaraciones.

Igualemos pensamiento a sentimiento basándonos en que el primero se hace de las cosas miradas. Y si el pensamiento debe nombrar lo mirado, la palabra anuncia esta aproximación primera, aunque no la única ni la última. Mirar implicará volver a conocer; por tanto, conocer -como una forma de pensar- es volver a sentir en la experiencia aquello que fuimos incapaces de mirar-nombrar-anunciar, como una forma social afectiva en proceso de significación (Fernández Christlieb, 2011).

Es por la palabra que comenzamos a conocer el nombre de todas las cosas, a apropiarnos de esas cosas que se nombran. Es por la palabra que se reconocen esas cosas que se sienten y al nombrarlas sabemos qué es lo que se siente; por la palabra podemos pedir, dar, abrazar odiar, lastimar, curar ¿Dónde residen esas palabras a lo largo de la vida? Si entran como palabras no se quedan como tal, sino como lo que ellas nombran; por eso se vuelven palabras nuevamente en el relato de lo que estamos nombrando en nuestro pensamiento. Algo similar pasa con los sentimientos: cambian nuestro estado, nos obligan desde el principio a nombrarlos con el fin de poder identificarlos, luego significarlos, no como procesos lineales sino contingentes en situaciones evocativas, dentro de la marabunta de sonido que produce la sociedad. La comunidad pudiera definirse como análoga a las narraciones desde la singularidad de la experiencia docente: dado que en la narración se descubre un sí mismo en reconfiguración.

Sociedad/comunidad: sonido/palabra: Identidad/comunidad: indisolubles en su proceso infinito de significación (Roitman, 2012).

Tomaremos al proceso de significación enmarcado en la adquisición de la lengua y la recreación del lenguaje. La adquisición se comprenderá como algo que es posible seguir haciendo en la vida adulta, en donde se encuentran los docentes en cuestión. Como tal, la adquisición del lenguaje tiene dos momentos paralelos y disímiles.

Los aspectos externos y semánticos –significados- del habla se desarrollan en direcciones opuestas: el uno, de lo particular a lo global, de la palabra a la sentencia; el otro, de lo global a lo particular, de la sentencia a la palabra (Vygotsky, 1986, p. 286).

Si el acto de volver a mirar es pensamiento en movimiento, experimentado-vivido como acto unívoco por subjetivante, la relación con la palabra se torna fundamental: si cambia la naturaleza interna de ésta con referencia a realidades conversacionales, la relación con el pensamiento se vuelve imprescindible porque constituye un estar en relación con palabras nombradas, silenciadas o por decir: con pensamientos gestantes de realidades posibles de narrar. Narrar es crear comunidad (Roitman, 2012)

Tomaremos como metáfora la experiencia de la que Derrida (2002) relata, respecto de Adorno, cuando menciona que es la lengua, la materialización de su estructura, la que se nutre de las mismas raíces de la infancia (p. 21). Aunque la relación que establece Derrida con ella es de melancolía por lo intraducible de ciertas palabras-pensamientos-sentimientos, estas raíces de la infancia contenidas en lenguajes no recreados por su intraducibilidad, hablan en la práctica educativa al dejar de lado aquello que, en relación con realidades conversacionales, situadas en contextos específicos, es imposible de comunicar y no por ello, deja de existir como fuerza contingente de sentido.

Ahora bien, un contexto de larga duración -parafraseando a Braudel- que inhibe la palabra, pero ha sido sórdido sonido, y del cual esta afectividad colectiva no escapa, es aquel que menciona Velázquez como experiencia concentracionaria. El autor se apoya en Amery para rastrear esta idea de disolución evocativa en los campos de concentración nazi. En ellos destaca la pobreza del discurso, pobreza constatable en su lenguaje mismo. En donde no había lugar para la poesía. Velázquez le llama a esto una suspensión del efecto de la palabra (Velázquez, 2013). Tomemos, entonces, la experiencia concentracionaria como aquel proceso de larga duración de la cual no escapamos en la actualidad, cuyos emplazamientos conferidos a realidades políticas de supresión de la palabra, como han sido dictaduras militares –caso argentino⁵ - en

⁵ La cita textual de Marcelo Gutiérrez nos aclara que "Argentina sumergida en un caos social, comienza a vivir en la década del 70 del siglo pasado, uno de los momentos más oscuros de la historia. En 1976 se produce un golpe militar, con la excusa de reestablecer el orden social. La vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa. Este proceso largo, que dura hasta 1983, trae aparejado dolor y retroceso. Nos ocuparemos del retroceso en educación,

cuyo seno institucional de la política educativa, hubo censura de ciertos enlaces de palabras en los procesos de alfabetización:

Un ejemplo concreto de estos recortes y este retroceso podemos verlo dentro de la alfabetización propiamente dicha, ya que por ejemplo en primer grado se establece que los maestros solo podían enseñar trece letras p,d,-t,n,l,s,m,y,a,e,i,o,u y desde ahí proponer los textos de uso. Un ejemplo de esto es el libro *Pupi y yo* (1982) (Gutierrez, 2017, p. 98).

Si consideramos a la alfabetización como adquisición de la lengua y al proceso de significación como formas del lenguaje, entonces, podríamos afirmar que el mirar-nombrar-pensar-sentir es herencia de formas empobrecidas del lenguaje. De allí la necesidad de recuperar la palabra como aquella que puede, conceptualmente, categorizarse como sentimiento y éste traducirse como perteneciente a un todo. En él se comparte, se reclama una pertenencia negada por la enajenación de la sociedad misma. Esta categorización o conceptualización -como la llaman algunos (Heller, 1993; Shotter, 2001)- no puede pensarse sin revisar los procesos a través de los cuales se pedagogiza el sentimiento: poner el acento en la búsqueda utópica de nuevas realidades habitables: no sólo enseñar letras y sus engarces, sino precisamente la intención significativa que tiene como objetivo la socialización orientada hacia un mundo mejor (Freire, 1969).

Parafraseando a Vygotsky diremos que el habla externa es el sonido y el habla interna la palabra. Como dispositivo del taller pusimos en juego la poesía como experiencia evocativa de pensamiento/sentimiento. Dado que fue intención del taller enunciar palabras con sentido comunitario y crear comunidad desde el sentido de la palabra.

Docente y sí mismo

El taller tuvo como eje articulador una categoría que permite situar el contexto dialógico en donde los sentimientos emergen: sí mismo. Como categoría propia de la psicología social permite reconocer cómo la identidad se recrea en un acto comunicativo significativo (Mead, 1973).

La categoría sí mismo -construido en la interacción con otros- deviene en el juego entre uno y los otros. Montero (2002) menciona tres tipologías o modos de ser de lo otro. Una, el otro es complemento de uno (tú y yo somos). Dos, el

específicamente en la alfabetización. Concretamente el gobierno de facto intentó suprimir toda posibilidad de pensamiento autónomo, reduciendo la bibliografía de las bibliotecas escolares y populares. Modificó libros en los que se intentaba enseñar con libertad la construcción autónoma del conocimiento. Las listas negras de los libros prohibidos marcan con elocuencia los límites de la lectura. Acentuando una concepción conductista del aprendizaje y sumamente controlada" (Gutierrez, 2017, p. 98)

otro es en la medida de mi negación (yo no soy eso que tú eres) y un tercero: la otredad (aquellos distintos y lejanos a mí) (Hernández-Roitman, 2013)

Además, lo que se buscaba en el taller, era visibilizar los juegos de interacción entre alumnos y maestros en donde la palabra pudiera enunciar su sentido.

Jean-Luc Nancy (2000) habla del "espacio propio de la comunidad (como) el espacio, la brecha que se hace visible entre una interioridad que nunca puede ser plenamente cerrada (precisamente por la presencia del afuera) y un afuera que nunca puede ser absoluto precisamente por la co-existencia de singularidades" (p. 56). Alumnos y maestros pertenecen a estas exterioridades coexistentes en el aula, dejarlas fuera implicaría desconocer la naturaleza las relaciones sociales en la escuela.

El sí mismo sería definido junto a Jean Luc Nancy (2000) como el nosotros, el estar en común, el con del ser-con. El juntos de la ontología de Nancy no refiere a una interioridad pura, directa, sino que remite a una exterioridad: "la lógica del 'con' es la lógica singular del adentro-afuera" (p. 104). Para el caso del trabajo escolar, se encontró que este sí mismo, además de ser un acto de comunicación, adquiere la forma semántica que Nancy describe para dar cuenta de la comunidad: el con del ser-con que muestra la existencia de la exterioridad que se expresa en el aula, el aula es exterioridad en la medida de la posibilidad de expresividad subjetivante.

Recordaremos que el taller se llevó a cabo en la Escuela Albergue (EA); esto implica que, como espacio co-creador de relaciones significantes, la EA entraña aprendizajes de orden cognitivo y social debido a la convivencia cotidiana entre maestros y alumnos. Esta convivencia está dada por tomar los alimentos todos juntos; tener recreo en un espacio abierto, pero juntos; dormir en cuartos separados pero verse el rostro cada mañana mientras desayunan, luego pasar a clase, luego almorzar, merendar y cenar.

Cercano este aprendizaje a lo que Stella Brandi (2006) define -apoyándose en Verónica Eduards- como un conocimiento compartido en relación a una historia común, en la cual y por medio de la cual, se transita desde lo conceptual a lo personal (o al revés) (p. 59). Asimismo, los aspectos socioafectivos están inmersos en la práctica educativa, dadas las actividades cotidianas de naturaleza familiar que se describen someramente. La frontera entre el adentro y el afuera de la EA pareciera borrosa ya que, si bien los horarios determinan los espacios de convivencia y aprendizaje, por momentos el lenguaje delata la implicación afectiva en donde hay que enunciar y dejar en claro que se es maestro y no el tío, el padre ni la madre.

La relación entre maestros y alumnos en este contexto particular provoca algunos borramientos. Diríamos que la afectividad escolar es análoga a la convivencia familiar; pero es la antítesis de la misma, en tanto el padre no está atravesado por la política educativa de la cual es parte inherente el docente, ni tampoco enseña a leer y a escribir. La presencia del maestro se vuelve fundamental como garante de relaciones cognitivas, así como afectivas. Sobre

esa base: ¿Qué implicaciones afectivas tiene el docente de Escuela Albergue con este tipo de práctica educativa? El taller arrojó algunas pistas.

En el taller se pretendió brindar una herramienta como forma de reflexión acerca del equilibrio necesario entre el adentro y el afuera del que hablamos anteriormente. Por ello primero se debió conocer qué emociones y sentimientos existían, luego fue necesario saber identificar qué sentimientos eran los que predominaban en cada uno, en su ser aquí y ahora; posteriormente, se les tenía que nombrar y era necesario reconocer a los otros como seres sentimentales.

Haremos la siguiente aclaración: sentimientos, afectos y emociones, todos son de naturaleza social, asociados a situaciones y conocimiento, se expresan mediante tradiciones, gestos y palabras, respectivamente (Heller, 1993). Estos sentimientos hemos dicho pueden ser nombrados, experimentados o no, están asociados al reconocimiento de la palabra que es significada en la interacción. Ésta recrea el sí mismo como forma culturalmente re-interpretada. El sentimiento adquiere existencia en la interacción cuando es vivificado. En este caso haremos énfasis en su forma nominal. Es decir, en la palabra.

Nombrar un sentimiento evoca una situación vivida. El taller tuvo una naturaleza experimentadora, en tanto jugó con la nominación del sentimiento como parte de un entramado más complejo; sabemos, además, que muchos de los sentimientos que no son nombrados son desconocidos en su forma no semántica, no por ello desconocidos vivencialmente. Los afectos y las emociones son las modulaciones corporales que reflejan eso que no es posible nombrar, pero que se siente.

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica y reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. Algunas preguntas que orientaron la reflexión en el taller fueron: ¿Bajo qué circunstancias dentro del aula se detectan? ¿Cuáles sentimientos? ¿Cuál es el contexto situacional específico en el cual se circunscriben? ¿Son recurrentes estos sentimientos o hay otros sentimientos que desconozco en la práctica docente?

Los sentimientos nos son estáticos, cambian de acuerdo a la circunstancia social que los recrea. Comunidad y lenguaje no pueden estar disociados en la práctica educativa y este es un desafío educativo enorme (Roitman, 2017; Beuchot, 2012).

Sentimientos y situacionalidad

El taller abrió una ventana a los procesos socio-afectivos que condicionan las funciones del pensamiento de los docentes como parte de la interacción que va constituyendo el lenguaje (Vigotsky, 1986). El taller en sentido estricto se tornó en creador de una situación inédita en la escuela. Si bien era recurrente reunirse como maestros para tratar diversos asuntos relacionados a la política educativa, planificaciones internas o tratar temas emergentes, los maestros de la Escuela

Albergue fueron convocados para trabajar otras cosas menos evidentes, que implicaron realizar una reunión improvisada después de la cena acostumbrada a las 21 horas. Es en este marco que el taller condicionó una situación socio-educativa.

Tomaremos a Jean-Charles Mélich (2016), quien considera un modo de ser en la situacionalidad (p. 87); esto es, como aquella experiencia que puede abrir un campo de posibilidades, aquel que juega con la presencia de las ausencias, con las formas heredadas de facto o con aquellas posibles, imaginadas (ibídem). En este terreno cualquier situación es erigida, porque habilita al diálogo o las narraciones de aquellas voces del habla interna, las que no emergen en "cualquier" situación sino en situaciones, es decir, con otros que están en su situación.

El aula se torna una comunidad, dado que el docente es un sujeto que, al recrear situaciones de aprendizaje que ha vivido con sus alumnos, vive las emociones, los afectos y los sentimientos, los cuales quizás no estén contemplados en las secuencias didácticas de la planificación, pero sí en su vida.

Agnes Heller (1993) menciona que las emociones son constelaciones de sentimientos. Dado que éstos son regulados configurando un sistema de costumbres, las cuales siempre tendrán como canal la expresión en situaciones que reintegran un tipo de conocimiento que deja una circunstancia determinada. Los sentimientos pueden ser impulsivos, orientativos, de carácter y tender a predisposiciones emocionales; los afectos serán respuestas o resultado de la demolición de reacciones a estímulos externos. Siempre son de índole comunicativa, por tanto interpretables a través del filtro emocional, dado que este último responde a procesos cognoscitivos-situacionales del receptor o emisor, cualquiera que sea su caso (Heller, 1993, p. 96).

Heller nos recuerda que las expresiones de los afectos son espontáneas, mientras el afecto es vinculante la emoción es su colador, dado que a partir de éste es posible distinguir situación de impulso –reacción-. Los sentimientos son relatos de situaciones emocionales -en un primer momento de índole afectiva- que son procesadas sobre la base de la experiencia.

Quienes diseñamos el taller decidimos llamar sentimientos a aquellos que pudieran constituir una constelación de emociones. Las emociones pueden nominarse, pero el sentimiento despliega el relato; de allí que nominar-nombrar la emoción, vincule la situación narrable: el sí mismo: una identidad narrativa (Mélich, 2017, p. 89) que ha decantado de relaciones conversacionalmente establecidas (Shotter, 2001, p. 16)

El taller tuvo una duración de dos horas. El aspecto formal del taller tuvo una apertura, un desarrollo y un cierre. A continuación se describen las actividades realizadas que tuvieron de telón de fondo las siguientes preguntas: como docente ¿Puedo disociar mi práctica docente de los sentimientos? Si lo hago ¿A qué recursos didácticos apelo? ¿Qué he estado educando con respecto a los sentimientos que se despiertan o adormecen en mi práctica educativa?

Tabla 1
Organización del taller (cuadro síntesis)

Objetivo	Actividad	Cierre
Introducción al taller	Interpretar la imagen poética	Primer Listado de sentimientos
Reconocer los sentimientos	Lectura de los 40 sentimientos	Segundo Listado de sentimientos
Reconocer la intención del taller	Intercambio de ideas, diálogo entre pares	Poniendo en común lo hallado
Describir las situaciones en las cuales emerge el sentimiento en la práctica educativa	Nombrar los sentimientos Relatar la situación	Dar cuenta de sí mismo en la situación

El taller comenzó con la lectura en voz alta de la poesía La Luna de Jaime Sabines. Se escogió esta poesía con la intención de evocar los sentimientos para narrar la experiencia o situación que los desencadena o viceversa. Asimismo, creíamos en la potencia de la poesía como provocadora en varios sentidos. Por un lado, su lenguaje universal, abstracto que pudiera “descolocar” algunas prácticas tradicionales respecto a quien habla en el aula. La voz de la poesía es una “tercera” voz, que está allí para evocar. Por otro lado, pensamos en el dispositivo del habla y de la escucha, es decir, de la intención de saber escuchar, de tomarse el tiempo de la pronunciación de la palabra como algo que está relacionado a un estado emocional y que comunica hacia un relato de la experiencia escolar que evoca.

Se hizo de manera pausada, con tonalidades rítmicas apropiadas a la misma. La consigna fue que los participantes, en una hoja anotaran/nombraran los sentimientos que les provocó.

Posteriormente se compartieron los sentimientos nombrados; no se reflexionó acerca de ellos, sino que se volvió a recitar la poesía, pero esta vez se les entregó un papel en donde venían escritos en letra imprenta 40 estados emocionales.

Tabla 2

Listado 40 estados emocionales⁶

Aburrimiento, aceptación, admiración, alegría, alivio, amor, asco, asombro, compasión, confusión, culpa, decepción, desaliento, deseo, entusiasmo, envidia, euforia, felicidad, frustración, gratitud, hostilidad, ilusión, incomprensión, inseguridad, ira, irritación, melancolía, miedo, nostalgia, odio, orgullo, placer, remordimiento, satisfacción, serenidad, soledad, tensión, ternura, tristeza, vergüenza.

Una vez hecho esto, los participantes pudieron nombrar muchos más. Esta actividad dio cuenta del desconocimiento de cómo nominar gran parte de las emociones, quizás porque el discurso dominante en algunas escuelas privilegia unos cuantos: miedo, incertidumbre, impotencia, por mencionar algunos; además, esto pasa porque la pobreza en el lenguaje quizá no ha desaparecido del todo, también la falta de lectura y escritura en algunos docentes contribuye; así mismo coadyuva una cultura en la que expresar emociones es parte de un constructo de género: condiciona situaciones afectivas, por lo menos de manera verbal, no así gestualmente, porque puede haber expresividades diversas. Los sentimientos que inicialmente despertó la poesía, fueron nombrados, en su mayoría, en triadas: nostalgia; tristeza/amor/cariño; verdad/felicidad; aceptación/amor/satisfacción; amor/miedo/nostalgia; emoción/amor/tristeza; amor/ternura/nostalgia.

18

Tabla 3.

Frecuencia de palabras antes y después de la lectura de los 40 estados emocionales⁷

Maestro	Antes de la lectura	Después de la lectura
A	6	13
B	2	6
C	3	5
D	1	3
E	2	6
F	2	3
G	3	16
H	3	11

⁶ Fuente: elaboración propia con base en Psicología de la emoción: el proceso emocional www.uv.es/~cholz. 2005.

⁷ Fuente: elaboración propia con base en los resultados del taller. 2018.

Al leer por segunda vez la poesía y los 40 estados emocionales, el promedio de los nombrados fue siempre mayor; esta simple actividad asombró a los participantes y desató nuevas experiencias que se compartieron. Incluso recordaron, en conjunto, situaciones que dispusieron un escenario de autoconocimiento como grupo. Para fines de esta disertación se agrupan tres tendencias, de acuerdo a expresiones docentes:

- No conocer las emociones asociadas al contexto en el que socializa; no conocer a los otros.
- Reconocer que estamos atravesados por las palabras; no saber escuchar; tener mayor concentración cuando leemos.
- Sentirse sobrepasados por ciertas situaciones que los alumnos viven; reconocerse especiales para los niños: te quieren o no te quieren; todos pensamos que queremos ser queridos; hay huellas y heridas que no cierran; hay no aceptación (en la sociedad).

Dichas asociaciones responden a darse cuenta de la importancia de la palabra, como acto de afectación en uno y en el otro; a la necesidad de reconocer las emociones para luego nombrar los sentimientos y a reconocer su papel como guías y la responsabilidad socio-afectiva que eso conlleva. Ana Abramowski (2010) explica esto adentrándose en la burocracia institucional que responde - apoyándose en Max Weber para ello- llevando un estilo de vida racional, como expertos en procedimientos y no en relación consigo mismos, como personas reflexivas (Hunter, 1998, p. 85, citado por Abramowski, 2010, p. 61). La burocracia, recalca, "deshumaniza ya que sus virtudes son la eliminación del amor, del odio, y de todos los elementos sensibles puramente personales así como de todos los elementos irracionales que se sustraen al cálculo" (ibídem).

Como ejemplo, o manifestación de ciertas emociones, una maestra pudo llorar frente a todos y contar que su padre espera que cada semana compre los alimentos con su sueldo. Y que esto lo hace en señal de gratitud dado lo que ha recibido del padre; el contexto de esta maestra era de completa incertidumbre dada su inestabilidad laboral, lo manifestó en varias ocasiones. El lugar que ocupaba en la escuela era el de cuidadora nocturna de los niños. Esta misma maestra manifestó que si un chico robaba un alfajor (dulce argentino) ella podía comprender el acto porque también había (o seguía) pasado hambre.

Al respecto Abramowski (2010) nos recuerda que "Hay placeres permitidos, formas correctas de expresarlos y maneras apropiadas de sentir. Del otro lado, hay placeres prohibidos, modos no gratos de manifestar los sentimientos y emociones innombrables" (p. 57).

En la situación relatada se juega el cuidado de Otro o, bien, el cumplimiento de una norma instituida como castigo. Quizás el llanto de esta maestra esté relacionado con el dolor de ver que los niños roban, aun cuando los comprendía. Dada las características de la Escuela Albergue esta confabulación –maestra-alumno- que sería sancionada en otros contextos, cobra otro significado: el de la

solidaridad, quizás un sentimiento/costumbre que prevalece en este contexto de aislamiento de las urbes y que ocurre en las situaciones históricamente situadas que apelan a una afectividad magisterial, basada en la ayuda al más pobre (Abramowski, 2010, p.59)

Asimismo, el taller mostró que los chismes son un proceso de comunicación grupal, mas no de procesos formales asociados a la planeación reflexiva del currículo. Y dado que, a excepción de dos maestros que no pertenecen al municipio de La Paz, sino al vecino municipio de San Martín, la alusión a los rumores en el pueblo y entre ellos, fue una constante. Podría decirse que sus vidas se las sabían por rumores —aunque no siempre— y no por acercarse mutuamente. Aunque esto no ha sido siempre así. Durante los días previos al taller en la escuela se rumoraba que una maestra por su condición laboral de eventual, se iría de la escuela. Este hecho fue uno de los que se abrió en la sesión, y alertó sobre algunas emociones que se viven como exclusión y/o miedo por parte de quien no ostenta la titularidad del cargo.

“...no me gustan los pueblos chiquitos, volver al pueblo es volver a encontrarme con esas cosas”

La EA representa también un segundo hogar. La disyuntiva de atender a los hijos, cónyuges —en su caso— también a otros miembros y el tiempo transcurrido en la escuela, pone en evidencia que el maestro vive soledad, lejanía y contradicciones que se pueden encarar hablando con un colega a solas; cierto es que se generan amistades muy especiales, que comparten los contextos de aislamiento y el aprecio por el mundo del campo. Paradójicamente es necesaria la reclusión, dada la interacción al interior de la escuela que puede ser muy intensa en algunas horas del día, los momentos de silencios son necesarios; las caminatas, por ejemplo, hacia algunos parajes son costumbre; a veces van solos y otros acompañados. Respecto a la conducta de un maestro de no convivir mucho con el resto, él comentó: “Tengo muchos seres queridos muertos, no quiero que me invadan mi privacidad”, al referirse a que no siempre puede estar disponible, aunque esté en la escuela.

Los maestros saben que los niños necesitan atención, cuidado afectivo y se dieron cuenta que ellos también, al mencionar que se transmite ansiedad cuando los límites fallan o “frustración en el trato a veces, cuando un alumno no se integra o tiene ciertos problemas”. Una de las causas de ello a veces radica en “no poder interpretar esa realidad” que algunos niños —a pesar de ciertas sonrisas— delatan con sus silencios o comentarios que pueden ser hallados en la atmósfera escolar: “...frustración en el trato a veces, cuando un alumno no se integra o tiene ciertos problemas”. Con el ejemplo del maestro que carga en su espalda con varios muertos, es posible que la no integración o que ciertos problemas sean compartidos. Quizá no se percaten de esa condición que los podría unir, en lugar de desintegrar o desunir.

Hubo expresiones genuinas y honestas: alguien mencionó que a veces siente odio, asco o tristeza por algunas situaciones que viven los niños. La afectividad

es genuina. Como se muestra también puede incurrir en hipocresía o engaños. Lo que se siente no es falso para quien lo experimenta.

Comentaron que “un mal docente es aquel que olvida la parte humana”, refiriéndose a lo que se siente al enseñar porque dicen: “Uno a veces toma la docencia como un simple trabajo...y no es así...educar es un arte”.

El taller ayudó también a escucharse a sí mismos y entre ellos, a transparentar situaciones no dichas, a reinterpretar actos pasados de otra manera, a fomentar la humildad, a reconocer que se prejuzga al otro.

Otros mencionaron que desde hacía 12 años no hablaban como lo habían hecho a partir del taller, que la cantidad de cosas que habían dicho y escuchado con relación a los sentimientos y a ser maestro, nunca lo habían hecho con tanta intensidad. Si adicional a la intensidad es con amplitud, la comprensión y el aprendizaje sobre la afectividad es más plena.

El poder expresar sentimientos de plenitud por la labor docente no fue menor:

“Felicidad es ver a los niños a sus ojos, más allá de sus enunciados, cuando llego a la escuela y cuando me voy, la educación está atravesada por los sentimientos, es el motor; reconocer y dar a conocer los logros, respetando las diferencias, los tiempos y las ideas de cada alumno; preocupación por el otro”.

Fueron palabras que despertaron sentimientos de alegría, satisfacción, emoción, alivio, deseo, compromiso, placer, compasión, gratitud, admiración, asombro, entusiasmo, serenidad, ternura; sentimiento todos que pudieron expresar una vez conocidos y enunciados a manera de alfabetizar los sentimientos (Roitman y Gutierrez, 2017)

Las categorías desplegadas en este artículo están interrelacionadas en términos de lo hallado en el taller y su sistematización y viceversa. La relación teoría/práctica del taller no es lineal sino está atravesada por la propia metodología propuesta que asume al lenguaje como algo vivo, que se edifica y recrea situacionalmente. En este sentido, la sistematización del taller devela categorías que muestran su significado cotidiano en algunas expresiones registradas.

Tabla 4.
Praxis de la afectividad escolar⁸

Categorías teóricas	Categorías Sociales
Realidades conversacionales	• Asociar el contexto en el que socializamos • Las palabras son circunstancias

⁸ Fuente: elaboración propia con base en los resultados del taller. 2018.

Pobreza del discurso	• Piña o palabra • Afloran muchas burlas • Huellas heridas no cierran • No aceptación • Frustración en el trato....transmitimos esas cosas • Olvidar su parte humana en la práctica hace a un mal docente • Respeto hacia la autoridad se ha perdido, ahora hay libertinaje. Se habló de los gobiernos de facto • La escuela y nuestro paso por la escuela...."soy re-burra"terminas interiorizando
Palabras con sentido comunitario.	• Aceptación del otro • Relatar • Felicidad porque mi misión es educar, sirvo para algo: corazón y cabeza
Creación de comunidad desde la palabra	• Educar es un arte • Mi vida es sentimiento-oralidad-escritura

En el cuadro anterior podemos ver que las conclusiones expresadas (categorías sociales) por los participantes están relacionadas a las categorías ofrecidas para el análisis del taller.

Llama la atención que la categoría *pobreza en el discurso* sea una que aglutina expresiones como: "piña (golpe) o palabra" que hace alusión a que "se enseña a los golpes" a expresar sentimientos, algo que fue reconocido por los hombres con mayor énfasis y que el grupo relacionó con la vía de la violencia como génesis de la pobreza discursiva resultado de gobiernos de facto; expresaron que muchas frustraciones que se viven, se transmiten en el aula, así como heridas que no cierran. Asimismo, expresan lo que la escuela pudo transmitirles a ellos y quedó como estigma: "sos (eres) *re burra*", haciendo alusión a alguna falla en el procesos de aprendizaje que no fue resarcida; haber sido objeto de burlas, es otro ejemplo que mencionaron.

Por otro parte, fue un engarce muy significativo poder enunciar que "las palabras son circunstancias" y desde esta lógica tener que analizar mejor los contextos en el que socializan; hubo un darse cuenta del pertenecer a las realidades conversacionales en la medida en que se supieron parte de un

contexto más amplio que a su vez crea sentidos comunitarios, como por ejemplo, al manifestar que educar es la misión y esto sirve para alguien o para algo.

Reconocer de igual manera la importancia de relatar, la importancia de la empatía y de la aceptación del otro como esa fuerza que impulsa a ser mejores maestros; dado que también reconocieron que olvidarse de su humanidad los hace ser malos maestros.

Reflexiones Finales

Fue evidente el reconocimiento de la necesidad de hacer este tipo de reuniones más seguido, y esto es curioso dado que el concepto de EA ya de por sí implica un currículum socioeducativo, es decir, parecería que es obvio que se aborden los temas que afectan las relaciones entre alumnos y maestros; esto no significa que no se hable de ellos, justamente adquiere forma de chisme, rumor o una plática no formalizada. La forma en la que se vive el currículum no explicita la importancia de este tipo de dispositivos didácticos. Por lo general, los cursos de formación docente están orientados a cuestiones de orden técnico, dictadas por la Dirección General de Escuelas a nivel provincial, es decir, de manera vertical, dejando de lado las singularidades de este tipo de escuelas y la voz de los maestros. El taller evidenció que no están explicitados los valores de dicho currículum, para efectos de lo que implica integrar lo cognitivo a lo valorativo socialmente en contextos rurales.

Al parecer el taller abrió un canal de comunicación entre los maestros, en el afán de comprender sus roles y trayectorias. El taller siguió fomentando la comunicación al día siguiente, los maestros en la sala de la dirección, durante un receso, siguieron hablando de sus preocupaciones respecto a la educación en general, a las decisiones tomadas respecto a la vocación docente, a lo que la gente cree que debe ser la escuela, muchas veces vista como un “depósito de niños”.

La educación de lo socio-afectivo en los contenidos se está trabajando muy tímidamente o directamente no se trabaja. Ello implicaría que fuesen dispositivos pedagógicos que se salieran de los cánones institucionales que mandatan trabajar por competencias, resultados e indicadores. Los sentimientos no se miden, son constructos sociales que configuran, nada más ni nada menos, la intersubjetividad de los futuros ciudadanos de un país.

Siguiendo la argumentación que sostiene que la pobreza del lenguaje está asociado a las experiencias dictatoriales/concentracionarias/burocratizantes (Velázquez, 2013; Gutierrez, 2017; Abramowski, 2010), pudiéramos decir que la condición de Escuela Albergue, sitúa a sus miembros cautivos del afuera. Como menciona Gutierrez (2017):

Desde 1983 hasta la actualidad aún prevalecen quistes de la dictadura en los modelos educativos, como islas. Aunque a veces, en algunos casos las islas

abarcan a todos los actores de una institución, a sus modos de organización, a las relaciones entre ellos (p. 100).

Durante el taller hubo algunos maestros que pudieron expresar sus emociones en diversos momentos; inclusive una vez concluida las dos horas que duró el taller, se propició un diálogo al interior de la EA a propósito de la afectividad, la cual duró varios días. Reconocer los sentimientos, nominándolos, desató relatos que se fueron comunicando a lo largo de los días; quizás develando las emociones, aquellos contenidos en sistemas de costumbres, es decir, sentimientos

En suma, la afectividad es un sistema muy complejo: afectos, sentimientos, emociones, entrelazados a ideas y prácticas. En la EA la afectividad escolar está impregnada de situaciones límite que diluyen la frontera de lo cognitivo-afectivo. A pesar de ello, habitualmente los maestros no relatan sus situaciones conversacionales, respecto al sentido depositado en su ejercicio profesional. Las conversaciones que sobre el contexto de la práctica se dan, están relacionadas a la resolución de problemas que en lo inmediato se presentan mas no como problemas emergentes de la política educativa. Lo cual tampoco los exenta de vivirse ajenos a ello.

El taller evidenció que no son narrados los sentimientos que despiertan las situaciones vividas en la vida cotidiana de la escuela. En tal virtud, se torna necesario vincular la experiencia afectiva a la palabra que la nombra y explica, como parte de la formación docente en colectivo para resignificar la subjetividad individual y socialmente a través del diálogo. Cuestión que parece ajena a las autoridades escolares provinciales, más preocupadas por recortar el gasto que por atender las dificultades que implica una labor docente como la que allí se lleva a cabo. Educadores y educandos deben dialogar sobre su afectividad en provecho de mejores formas de relación socio-educativa.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Beuchot, M. (2012). Hacia un realismo analógico. En M. Beuchot y L. Rivas. *Perfil de una nueva epistemología* (pp. 81-95). Ciudad de México: Editorial CAPUB, Colección Biblioteca de Filosofía y Educación.
- Brandi, S. (2006). *Conocimiento escolar y cultura institucional*. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.

- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la Emoción. El proceso emocional*. Dpto de Psicología Básica España, Universidad de Valencia. P2-p33. www.uv.es/=choviz
- Derrida, J. (2002). *Acabados, seguido de Kant, el judío, el alemán*. Madrid: Trotta.
- Fernández Christlieb, P. (2011). *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología*. México: Taurus.
- Fernández Christlieb, P. (1999). *La afectividad colectiva*. Taurus. México.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Grosso, A. (2011). Tres versiones contemporáneas de la comunidad: Hacia una teoría política post-fundacionalista. *Revista de Filosofía y Teoría Política*. No. 42, p.49-p. 68
- Gutiérrez, M. (Enero-Junio 2017). Legalidad y clandestinidad en la práctica docente. *Revista Educ@rnos*. Año 6. p.24-p.25.
- Heller, A. 1993. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: FONTAMARA.
- Hernández, V. & Roitman, P. (Junio 2013). Secuencia de comunicación del monólogo la diálogo educativo universitario en la UAQ. *Revista Cienci@uaq*, Vol. 6. p.3-9.
- Ibarra R, L. R. (2011). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos*. Vol. 35, No. 141. UNAM. México.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires. Paidós.
- Mélich, J. Ch. (2016). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). Siklar, C. comp En *Experiencia y Alteridad en educación*. (p.79-95). Santa Fé, Argentina: FLACSO/HomoSapiens ediciones.
- Montero, M. (2002). Construcción del Otro. Liberación de sí mismo. *Revista Utopía y Praxis latinoamericana*. Año 1. No. 16. pp. 41-51, Venezuela.
- Nancy, J.L. (2000). *La Comunidad Inoperante*. Santiago de Chile: Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- Roitman, P. 2012. *Fronteras Borrosas. Las formas inconclusas de la identidad*. México: Editorial Fundap/UAQ.
- Roitman, P. & Gutierrez, M. Alfabetizar sentimientos. Reflexiones sobre la palabra y el lenguaje en la práctica docente. (2017). *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 2 (2017) pp 1-12
- Sabines, J. (2014). *Antología Poética*. FCE.
- Sass, O. (2012). Psicología social y educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead. *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol. XÜ No. Pp. 26-27.
- Shotter, J. (2001). *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.

Velázquez, A. (2013). *Experiencia concentracionaria: entre la muerte del lenguaje y su testimonio*. México: Editorial Fundap/UAQ.

Vigotsky, Lev (1986). *Pensamiento y lenguaje*. España: Editorial Paidós.

Publicado el 7 de septiembre de 2018



“Práctica educativa y afectividad escolar” de
Patricia Roitman Genoud, Luis Rodolfo Ibarra Rivas y Marcelo Gutiérrez Benítez
está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

ACTOS DE MEMORIA: UN ACERCAMIENTO A TRES CONSTRUCCIONES DEL USO DEL PASADO EN EL MOVIMIENTO TRANSFEMINISTA.

Juan Pablo Duque Parra¹

Resumen

Como todo movimiento social, el Movimiento Transfeminista se proyecta hacia el futuro mediante sus acciones y reivindicaciones, sin embargo, la investigación realizada se pregunta si, bajo su condición de novedad como un movimiento emergente, construye una memoria catalizadora de sus discursos y prácticas. Para ello se ha realizado un estudio de caso cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a participantes en este movimiento y se ha procedido a un análisis de contenido temático. Los resultados ponen de manifiesto que se construyen y se hacen intervenir en la arena social tres expresiones relativas al pasado que configuran tres actos de memoria: 1) para la performatividad, en acciones declarativas y realizativas, 2) para las relaciones de afinidad, en sus alianzas y redes afectivas, y 3) para la politización de la experiencia, en la utilización del recuerdo como material político-activista, expresando así la vigencia de la memoria en su doble posibilidad: como discurso y como espacio de lucha política.

Palabras Clave: Ocaña, transfeminismo, performatividad, memoria, discursos

Abstract

Just like any other social movement, the Transfeminist Movement is projected into the future through its actions and social claims, however, the research that has been done asks whether the emergent movement builds a catalytic memory of its discourses and practices. For this proposal, a qualitative study has been carried out through semi-structured interviews with participants of the movement and a thematic content analysis has been carried out. The results show that three expressions related to the past that form three acts of memory are constructed and involved in the social sphere: 1) for performativity, in declarative and performing actions; 2) for affinity

¹ Estudiante de la maestría en comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México: juanpablo.duque@e-campus.uab.cat

relationships, in their alliances and affective networks; and 3) for the politicization of experience, in the use of memory as activist political material. Thus expressing the validity of memory in its double possibility: as a discourse and as a space for political struggle.

Key words: Ocaña, transfeminism, temporalities, performativity, memories, discourse

1. Introducción

"Ya que buscamos en el pasado las armas y la inspiración, también debemos ser cuidadosas. Los historiadores han concebido a todos los 'revolucionarios' asesinados como mártires en su intento de 'recuperar' el pasado (...) Como individuos que querrían contemplar la tradición entera de logros revolucionarios conseguidos a base de fuego, no nos parece un buen procedimiento concebir a los muertos como mártires heroicos, sino que preferimos tratarlos como personas iguales a nosotras, como un ejemplo para este contexto de paz y alegría, pero sin embargo con fallos."

Ehn Nothing, 2015. START: Street Transvestite Action Revolutionaries. Sylvia Riera & Marsha, P. Johnson

El Movimiento Transfeminista, en tanto que movimiento social, es de reciente aparición y, aunque comparte con otros movimientos contemporáneos algunas reivindicaciones en relación con las minorías y a las transgresiones del género, ostenta un carácter propio. No es el objetivo de este trabajo elaborar una historiografía pero, para ubicar un poco la cuestión, se debe decir que, para buena parte de las activistas y personas afines, el Movimiento Transfeminista del que se hablará a continuación nace en el contexto de Cataluña en el año 2009, con posterioridad a las Jornadas Feministas realizadas en Granada (Solá, & Urko, 2013). Más en concreto, el acontecimiento que acostumbra a considerarse como su inicio suele datarse con la aparición del Manifiesto por la Insurrección Transfeminista, que fue firmado por múltiples personas y colectivos de diferentes partes del mundo.

Este comienzo tuvo continuidad en diferentes acciones entre las que destaca, por su particular significado, la campaña *Stop Patologization*, que fue una movilización en diferentes contextos que exigió que las personas trans no fueran estigmatizadas ni patologizadas para acceder a servicios médicos y que la categoría nosológica de disforia de género desapareciera del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), entre otras exigencias (Missé & Coll-Planas, 2010). No es solo por estas demandas, por la proyección que puedan tener en la construcción de futuro, por la voluntad de dar forma a lo que está por ocurrir, que se ha reclamado la atención hacia el Movimiento Transfeminista. Lo que inspira este trabajo es tratar de comprender si un movimiento social emergente y de reciente aparición, interroga al pasado y deja que el pasado lo interroge en la construcción de sus prácticas, o, mejor dicho, si la memoria tiene algo que ver con el futuro. Más precisamente, el trabajo que aquí se presenta se formula la siguiente pregunta: ¿el Movimiento Transfeminista utiliza el pasado para la constitución de sus prácticas? Y si lo utiliza, ¿cómo se traduce en una memoria compartida?

Como se verá a lo largo del trabajo, se entiende que el Movimiento Transfeminista permite problematizar la idea de que los movimientos sociales con más recorrido histórico —sea por años de existencia o por su importancia en diferentes coyunturas políticas— son los sujetos “ideales” para el estudio de la memoria. En efecto, en la emergencia de las nuevas problemáticas de género, en las nuevas exigencias sociales de las vivencias trans y en las nuevas luchas políticas de los movimientos sociales de insurrección de la sexualidad, se encuentran expresiones críticas y usos del pasado que contribuyen a su lucha actual que, con frecuencia, pasan desapercibidos por los estudios psicosociales, además tanto en las prácticas como en el diálogo se pueden establecer relaciones entre diferentes segmentos temporales que conviven en el presente. Asimismo, se entiende que los hallazgos referidos al papel que juega la memoria en un movimiento tan reciente, podrían aportar elementos de reflexión al debate sobre la Psicología Social de la Memoria (Piper, Fernández & Íñiguez, 2013). Por último, se quiere comprender si un movimiento tan aparentemente nuevo en su configuración y en sus modos de acción recurre al pasado para su articulación y el impulso de su acción, para así problematizar y conocer en qué sentido la memoria que se construye, contribuye o no, a configurar acciones políticas, generar pertenencias o dialogar con el espacio social y político a través de un recorrido reflexivo del pasado, del presente y del futuro.

El transfeminismo en general y el Movimiento Transfeminista en particular, han abierto espacios y nuevas formas discursivas para el quehacer minoritario que no habían sido consideradas por un feminismo tradicional y hegemónico. Destacan entre ellas lazos tejidos con la memoria histórica y el reconocimiento de la herencia de los movimientos feministas integrados por minorías raciales, inmigrantes, trans, trabajadoras sexuales y personas de clases bajas en general, nutriéndose tanto de las herencias feministas como de las herencias del devenir minoritario (Valencia Triana, 2014). Además, el transfeminismo se caracteriza por tender alianzas entre cuerpos de identidad diversa que se revelan ante un sistema de opresión conectado y múltiple (Egaña, 2015). En este sentido, el transfeminismo puede entenderse:

...como una articulación tanto del pensamiento como de resistencia social que es capaz de conservar como necesarios ciertos supuestos de la lucha feminista para la obtención de derechos en ciertos espacios geopolíticamente diversos, que, al mismo tiempo, integra el elemento de la movilidad entre géneros, corporalidades y sexualidades para la creación de estrategias que sean aplicables in situ y se identifica con la idea deleuziana de minorías, multiplicidades y singularidades que conformen una organización reticular capaz de una «reapropiación e intervención irreductibles a los eslóganes de defensa de la “mujer”, la “identidad”, la

"libertad", o la "igualdad", es decir, poner en común "revoluciones vivas"». (Preciado, 2009: 59).

Teniendo un panorama que contempla la pregunta por los usos del pasado y la memoria del Movimiento Transfeminista, hay que explicitar que la referencia para hablar de memoria son los trabajos que la han conceptualizado como acción discursiva (Middleton & Edwards, 1990; Vázquez 2001, 1998; Collin 1995; Shotter 1992; Vázquez e Íñiguez 1995; Bruner, 2003; Lindón, 1999; Edwards & Potter, 1992, 1987, 2007; Visacovsky, 2004; Middleton & Brown, 2007) y los trabajos que entienden e interpretan la vivencia trans como una acción política y biopolítica (Pazmiño, 2011; Gomes de Jesús, 2014; Preciado, 2009, 2002; Cabrera & Vargas Monroy, 2014; Trjullo, 2009, 2008; Solá & Urko, 2013; Valencia Triana, 2014; Fonseca Hernández & Quintero Soto, 2009; Platero, 2015, 2009; Butler 2016; Foucault, 1967, 1976, 1975). En este sentido, dado que la justificación de la investigación concurre en diferentes niveles teóricos, epistemológicos, sociales y políticos, el enfoque se hace desde la Psicología Social Crítica (Ibáñez, 2001; Fernández, 2003; Gergen, 1992; 1996; 2007; Íñiguez, 2003; 2007).

Con lo anterior, la relativa novedad de la unión de conceptos muestra pocos antecedentes con los mismos intereses, pero destacan los estudios de Egaña (2015) en *Historias de Barcelona. Posibles antecedentes locales de la postpornografía y los transfeminismos en la ciudad*, de Marchante- Hueso (2015) *Luchas fronterizas de género entre el arte y la política*, y de Fernández y Araneta (2013) en *Genealogías trans (feministas)*. Así, la pregunta por cómo construyen memoria los movimientos sociales no es nueva, pero es cada vez más relevante. Desde los enfoques sociológicos e históricos (Aguirre, 2008; Svampa & Stefanoni, 2007; Baer, 2006), hasta los enfoques psicosociales (Jodelet, 1993; Mendoza, 2015), se ha debatido sobre la importancia del pasado para la constitución de grupos, colectivos, movimientos y movilizaciones.

Este trabajo no tiene la intención de representar la vivencia trans, no intenta hablar por el Movimiento Transfeminista, tampoco intenta hablar de ellas; lo que intenta es hablar con ellas. ¿Cómo? A partir de las voces de la investigación: desde las referencias hasta el material empírico se fue construyendo de forma colaborativa entre investigadas e investigador. La investigación fue realizada en conjunto, y todas sus voces hacen y tienen parte en este trabajo. No se pretende decir que gracias a esta investigación pudo hablar el Movimiento Transfeminista, es más bien decir que gracias a que hablan, publican, luchan y exponen, se pudo hacer esta investigación. De igual manera es relevante aclarar que la presente investigación se enmarca en los tiempos y formas del desarrollo del Máster en Investigación e Intervención Psicosocial de la Universidad Autónoma de Barcelona, lo que termina condicionando sus alcances, sus propósitos y sus posibilidades.

Ahora, es importante argumentar el porqué se considera que el transfeminismo es un movimiento social. La evolución del estudio de los movimientos sociales va a la par de los cambios mismos de los movimientos, es decir, que el concepto cambia a partir de las prácticas que los movimientos sociales han ido acogiendo como parte de su identidad. Existen muchos tipos de movimientos: hay antisistema, anticapitalistas, etc. Existen coyunturas y crisis que también entran a definir a un movimiento. Con los diferentes cambios en la política de primer sector (partidos, instituciones, gobierno) los grupos organizados que no eran parte de los sindicatos comenzaron a tener un mayor peso en las agendas políticas, y con eso empezaron a institucionalizarse también, pero se generó un espacio social para las personas que no estaban de acuerdo con la institucionalización y que se organizaban porque querían generar cambios locales, nacionales e internacionales. El entendimiento de los movimientos sociales tuvo un parteaguas con la Primavera Árabe y la aparición de las redes sociales como escenario de organización social; con todo lo anterior, se puede entender en el sentido clásico de movimiento social al transfeminismo, ya que es un grupo de personas que se organizaron para cumplir unos objetivos políticos, como se dio en el caso de la *Stop Patologization*, en conjunto con otros grupos en una movilización mundial. Son un movimiento social porque han tomado el espacio público, porque tienen una identidad política establecida que se opone a diferentes modelos de normalidad y violencia, porque han realizado acciones que han cambiado instituciones dentro del entorno de Barcelona, porque utilizan las sensibilidades académicas para reflexionar sobre su pasado, su presente y su futuro y también porque se organizan para intercambiar versiones y visiones de las situaciones que viven, porque utilizan la tecnología para organizarse e intercambiar información y actuar en su contexto inmediato; son un movimiento social porque no existe una jerarquía ni un organigrama, son iguales y por eso la dificultad para entenderse desde modelos tradicionales donde se buscan jefes y cabecillas. Son un movimiento social porque han construido artefactos identitarios: manifiestos, arte, performances y *flayers*. Son un movimiento social porque tienen una agenda política, estética, cultural y afectiva.

32

Su condición de ser un movimiento social de reciente aparición termina acercando sus luchas a muchas coyunturas y relaciones que en el apartado de memoria para las relaciones de afinidad se entenderán a profundidad.

2. Memoria compartida y performatividad de la memoria en el Movimiento Transfeminista

"Mientras en Madrid unos padres metafóricos pactaban los contenidos de nuestra Constitución, en Barcelona algunos de sus hijos extraviados se travestían por placer o por desobediencia"
Rafael Mérida, 2016. *Transbarcelonas: Cultura, género y sexualidad en la España del siglo xx.*

Cada época y cada presente han forjado una relación política entre el pasado y el futuro (Huidobro, 2012). Dentro de las muchas formas que existen de relacionar el pasado con el presente, la memoria juega un papel fundamental debido a que su expresión la posiciona como un fenómeno intersubjetivo resultante de procesos de socialización colectiva, por tanto, la memoria es importante para los movimientos sociales contemporáneos, ya que, en su construcción, el pasado deja de ser lejano y se convierte en parte de la experiencia del hoy (Mead, 1929). De esta manera, entendiendo al transfeminismo como un movimiento social emergente, llegamos a una pregunta crucial, y es ¿qué relación tiene el transfeminismo con la memoria un nivel conceptual? Para responder a dicha pregunta existen tres elementos que consolidan una idea teórica de la memoria en el Movimiento Transfeminista, estos son: 1) el carácter compartido de ésta, 2) su valor de uso, y 3) la reclamación y demanda para su constitución. Lo anterior permite dar sentido a los elementos conceptuales que han abordado la unión de los movimientos sociales a partir de su memoria y la afirmación de que la memoria no es un hecho psicológico e individual aislado, sino un lugar relacional. Igualmente, da sentido a la doble concepción política de la memoria: como demanda y como componente para la acción.

33

2.1 El carácter compartido de la memoria

"Me gustaría que los especialistas de las ciencias sociales vieran también en la historia un medio de conocimiento y de investigación. ¿No es acaso el presente más que a medias, víctima de un pasado obstinado en sobrevivir? Y el pasado, por sus reglas, sus diferencias y sus semejanzas, ¿no es la clave indispensable de todo conocimiento del presente?"

Fernand Braudel

La memoria ha sido trabajada de diferentes maneras y ha suscitado debates y tensiones en torno a su condición: ¿debe entenderse como un almacén simbólico? ¿Como una acción social? ¿Como discurso? O ¿Cuál es la mejor

forma de caracterizarla? Lo cierto es que ha sido desarrollada básicamente por tres distintas disciplinas y enfoques: la psicología social, la historiografía y la filosofía.

La saturación del concepto de memoria social ha traído como consecuencia una “nueva época” sobre su concepción (Mendlovic, 2014). En diferentes momentos se han perfilado unas características y construido unos argumentos como más importantes que otros. Ahora bien, haciendo una generalización, la memoria social tendría dos grandes ángulos o enfoques. El primero sería el conjunto de acercamientos teóricos que la entienden como un almacén simbólico, y el segundo serían los acercamientos teóricos que la entienden como una acción discursiva. Ambas posturas coinciden en caracterizar a la memoria como colectiva e intersubjetiva (Mendoza 2015), en contraposición con los discursos que la sitúan como un proceso individual y fisiológico. Sin embargo, ambas posturas son contrarias en las formas de concebir su expresión y su uso; la primera considera que la memoria es un asunto de evocación, de homenaje, de ritual y de contenedor de significados, y la segunda la considera como activa y con un valor de uso práctico en la vida social.

El primer enfoque se puede situar en la obra de Maurice Halbwachs (1950), discípulo de Durkheim. Para él, hablar de memoria es hablar de acontecimientos que ocupan un lugar en la vida de los grupos:

Puede hablarse de memoria colectiva cuando evocamos un acontecimiento que ocupa un lugar en la vida de nuestro grupo y que hemos traído a la memoria, que lo hacemos presente en el momento en el que lo recordamos desde el punto de vista de ese grupo” (p. 15).

Por otro lado, la memoria como acción discursiva puede situarse en el segundo enfoque. Dentro de éste, el *hacer memoria* es una acción social que tiene varios usos; desde socializar los significados compartidos como las guerras o los grandes acontecimientos compartidos o, por el contrario, socializar experiencias cotidianas anónimas y sin ningún eco en la historia institucional pero con una alta carga afectiva, hasta llegar a la transformación de la realidad discursiva. En este sentido afirman Middleton & Edwards (1990): “la gente recuerda cosas juntos, intentando comparar y contrastar explicaciones diferentes, construir y defender versiones plausibles o criticar y poner en duda su exactitud” (p.45). Es decir, la memoria tiene un uso práctico en la vida cotidiana que rompe con la idea de que el pasado está resuelto y sólo sirve para evocarse (Vázquez, 2001). Igualmente, la idea central de la memoria como acción discursiva es que ésta es un pivote que ayuda a la construcción del pasado. Este proceso no es despolitizado ni ascético: es un proceso colectivo que es dotado de sentido político por el lenguaje (Vázquez, 2001).

Por último, la memoria como acción discursiva ha sido utilizada para estudiar diferentes situaciones políticas de familias, grupos y organizaciones en

torno a hechos comúnmente considerados del pasado y que impactan en las conversaciones de la vida cotidiana. En ese sentido dicen Middleton & Edwards (1990) *"en un estudio sobre la memoria, lo importante no es hasta qué punto un recuerdo encaja exactamente con un fragmento de la realidad pasada, sino por qué los actores históricos construyen sus recuerdos de una cierta forma en un momento dado"*. (p.19). El hacer memoria es reconstruir el pasado, es vislumbrar continuidades de significados que en los grupos y los movimientos se acercan a sus genealogías y cercanías. Es gracias a que la memoria es compartida como se ligan el pasado, el presente y futuro, y al mismo tiempo es la forma en la que se construyen nuevos significados, y de esta forma resulta comprensible y se toma como pertenencia lo que tiempo atrás sucedió (Mendoza, 2015).

La idea de diferenciar dos tipos de concepciones de la memoria tiene que ver con precisar cuál de las dos vías teóricas y metodológicas es más adecuada para contextualizarla dentro de un movimiento social emergente. Mientras que la primera entiende a la memoria social como un reservorio, un almacén y un espacio simbólico donde la información de un movimiento se guarda para ser evocada, reivindicada y homenajead; la segunda entiende a la memoria como una construcción social y discursiva que se experimenta a partir de las prácticas, que alcanza un nivel explicativo cuando la memoria es acción cotidiana. En este último enfoque, la relación entre memoria y discurso es el anclaje más importante para nuestro trabajo, ya que el elemento conceptual que diferencia una postura de otra en torno a la memoria es la idea de cambio social, tema referente para los movimientos sociales en general y para el Movimiento Transfeminista en particular.

2.2. El valor de uso de la memoria

"Originalmente, la pista para entender la performatividad del género me la proporcionó la interpretación que Jacques Derrida hizo de «Ante la ley», de Kafka. En esa historia, quien espera a la ley se sienta frente a la puerta de la ley, y atribuye cierta fuerza a esa ley. La anticipación de una revelación fidedigna del significado es el medio a través del cual esa autoridad se instala: la anticipación conjura su objeto. "

Judith Butler, 2007. El Género en Disputa.

La memoria toma un valor de uso en la performatividad (Piper & Troncoso, 2015). Desde que Austin (1982) propuso el concepto de performatividad se ha generado toda una tradición teórica al respecto, pero no es hasta los trabajos de Butler (2002; 2007; 2016) que este concepto comienza a ser importante para la teoría *queer* y las insurrecciones de género, al definir al género como performativo (Butler, 2007). Cuando se habla de performatividad *"es para aludir a unos enunciados lingüísticos que, en el momento que son pronunciados,*

crean una realidad o hacen que exista algo por el simple hecho de haberse expresado" (Butler, 2016. p. 34), pero también, a un nivel más profundo, hablar de performatividad es hablar de acciones, así *"los actos performativos son formas de habla que autorizan, realizan cierta acción y crean un poder vinculante"* (Butler, 2002. p. 316). La performatividad es una puesta en escena constante, es un ritual que consigue su efecto a partir de la naturalización en su repetición. La performatividad, entonces, es repetir las reglas mediante las cuales se construyen las realidades sociales. Que las realidades sean performativas significa, muy sencillamente, que son reales en la medida en que son actuadas (Butler, 2002, p. 309).

¿Qué se puede decir, entonces, de la memoria performativa? Primero que *"desde el punto de vista teórico, entender la memoria como práctica performativa contribuye a pensarla como un conjunto de acciones"* (Piper, et al, 2013 p. 23), es decir, que la memoria es performativa porque su uso es acción y transforma las realidades sociales porque se actúa y es utilizada en situaciones sociales específicas; así, la memoria hace parte de una trama de significados que la construyen como una práctica, y entonces no es ajena de la política, la historia y las expresiones culturales de la cotidianidad, igualmente:

permite visualizar las condiciones de una política del recuerdo entendida como la articulación de voluntades que genera condiciones de posibilidad para la construcción de saberes, afectos e identidades sobre el pasado y que están siempre abiertas a resignificación" (Piper et al, 2013 pp. 23-24).

36

La doble posibilidad de la performatividad, como acción y como herramienta de cambio, interpela el papel de la memoria que, además de ser activa, puede utilizarse como una herramienta para las acciones futuras, sean de un movimiento social, de un grupo o de un colectivo. El pasado que parece confinado a la eternidad es también un campo de batalla. No es casual que el Movimiento Transfeminista sea referente de performances, ya que tanto la memoria como las performances poseen el potencial de criticar y contribuir a la transformación del orden normativo, rígido y opresor del género y la sexualidad (Piper & Troncoso, 2013). No es menor el tema que introduce la performatividad para el pasado y la construcción de la memoria, ya que al performarse la memoria, se entiende su constitución como móvil y dinámica en relación a las tramas de significado que toman una condición narrativa y de acción (Vázquez, 2001). En este sentido:

Las versiones que los grupos y los sujetos confeccionan sobre los acontecimientos pasados son parte constitutiva de las prácticas sociales; por esta razón, cuando se habla de memoria, más que referirse a una memoria constituida se alude a una memoria constituyente, es decir, a una memoria

que es constructora de la realidad social y que participa de los modos de constitución de la subjetividad. (Brito & Soto, 2005: 18).

Por último, no es casual que el Estado utilice el calendario como forma programática de recuerdos, homenajes y de control (Bourdieu, 2014), y que, por ejemplo, el Movimiento Transfeminista resignifique a partir de la performatividad la forma de recordar y traer al presente el ímpetu de las revoltosas trans de las Ramblas del Colectivo de Travestis y Transexuales de los años 70's. Con lo anterior quedan algunas preguntas abiertas: ¿puede ser la construcción de la memoria una acción política? ¿Qué papel juega la memoria en el Movimiento Transfeminista? ¿Puede la memoria usarse en un contexto de lucha política y social?

2.3. La búsqueda de un pasado hecho memoria

"En el pasado, lo que entonces era, era real, pero lo que ahora es y será, era irreal; en el futuro, lo que será, será real, pero lo que ahora es y ha sido, serán irreales; ahora mismo, lo que es, es real, pero lo que ha sido y lo que será, son irreales".

Sutta del Buda. Colección de los sermones.

"Pintaremos lo que pasó"

Popol Vuh. Libro sagrado de los Mayas.

Hasta el momento se han mencionado dos características de la memoria -su condición de fenómeno psicosocial compartido y su performatividad en la vida cotidiana-, se ha mencionado parcialmente su relación con los movimientos sociales, y específicamente su relación con el Movimiento Transfeminista, pero en este apartado buscamos profundizar dicha relación. La memoria tiene una relación con las formas de lucha del transfeminismo, ya que siendo la memoria compartida y colectivizante -en el sentido de que sus itinerarios sólo son posibles en procesos colectivos como el lenguaje, la comunicación y el discurso- resulta ser ésta un potencial para promover la acción y el diálogo en una lógica de lucha por la reivindicación social, sexual y política. Cabe aclarar que existen dos aproximaciones que se han preguntado por la importancia del pasado dentro de las disidencias transfeministas, estos proyectos son el Archivo T y el Archivo Queer. Dichos trabajos trazan líneas temporales con sucesos, personajes y coyunturas que han aportado a pensar el pasado y la historia del Movimiento de forma crítica. Pero la memoria es diferente porque es un discurso a través del cual se generan acciones de lucha y es, simultáneamente, un espacio de organización para la lucha social. Por esto, construir una memoria propia del

Movimiento Transfeminista es un desafío actual y va más allá de la recopilación de información. Así dice Gracia Trujillo (2009):

Hoy en día no cabe duda de que sin las movilizaciones de feministas, lesbianas, travestis, gays y transexuales, la sociedad no habría cambiado al ritmo vertiginoso con el que lo ha hecho en estas últimas décadas, digan lo que digan ciertos sectores. Ahora que se ha empezado a hablar de memoria histórica es necesario, urgente, que empecemos a rescatar la(s) nuestra(s). Sin memoria no hay análisis ni historia posible, simplemente no existimos. (Trujillo, 2009.p 15).

Aunque suene paradójico, uno de los desafíos futuros de los movimientos *queer*, incluyendo al Movimiento Transfeminista, es la constitución de un pasado hecho memoria que dé cuenta de su lucha y que esté contextualizada en el devenir de su espacio social. Lo que será un desafío también es el trato que le puedan dar al pasado, ya que la demanda de convertir el pasado en archivos, historias y exposiciones es un tanto diferente a la demanda de vivir el pasado como memoria, por dos razones; primero que la lógica del archivo limita las posibilidades de cambio del pasado, pues un archivo cristaliza y enmarca bajo documentos precedentes un perfil del pasado, mientras que la memoria lo usa y lo reconstituye para objetivos del presente (Vázquez, 2001). Lo segundo es porque aunque hayan archivos disidentes que rompen con la lógica institucional sobre una historia única, homogénea y decimonónica, la memoria al ser compartida, performada y experienciada, se contrapone a los procesos de institucionalización del recuerdo; la memoria al ser relacional y crear vínculos sociales no tiene un límite temporal como sí tiene el archivo, la memoria no se guarda y su uso constituye una acción política al existir conjuntamente, y entonces, múltiples pasados, convierten la temporalidad presente y el porvenir en campos de batalla para los movimientos sociales *queer* y en este caso para el Movimiento Transfeminista (El Porvenir de la revuelta, 2017). En este sentido, dicen Solá & Urko (2013) hablando del transfeminismo:

Más bien, el hilo conductor que atraviesa en diagonal este proyecto, es un compromiso imaginativo con nuestro presente, con la recreación y la reconstrucción de saberes subversivos, de conocimientos situados, de experiencias y memorias políticas que vayan más allá de los saberes institucionales y al servicio de quienes luchan en los intersticios del feminismo (p. 16).

Teniendo en cuenta la concepción de la memoria como una vía y un espacio de lucha social, hay que entender que ésta es un ejercicio de itinerarios variados y heterogéneos densamente significativos. En relación al Movimiento Transfeminista, sus prácticas -que subvierten un orden social, sexual y estético-

constituyen líneas espaciales y temporales de diferentes maneras, y así los años 70's y las redes de socialización de las Ramblas y el Raval a comienzos del siglo -durante la Primera Guerra Mundial-, las revueltas de Stonewall, la supervivencia de la disidencia sexual durante las dictaduras y demás hechos que ayudan a la ubicación de un carácter particular, hacen parte de un perfil de un pasado compartido, pero dicho perfil no es único, universal, heroico e inamovible; es, más bien, una condensación de significados que pueden nutrir las acciones y los sentidos de lucha en el presente y para el futuro (Mérida, 2016). Así, la memoria, a diferencia de la historia, no tiene un punto de inicio, no tiene un único origen, y más bien su genealogía es difusa, densa y variada, lo que la convierte en un concepto fundante de las nuevas revoluciones.

Ahora bien, la búsqueda de un pasado genera una reciprocidad: tanto es importante el uso que se hace del pasado en el presente, como la interpelación que hace el pasado de las prácticas presentes. (Vázquez, 2001). El uso del pasado conjunta una idea activa de su relación con el presente. En este sentido, los usos del pasado configuran una forma de observar el devenir cotidiano del movimiento, por esto una pregunta por el uso del pasado y la construcción de la memoria es una pregunta por el pasado, el presente y el futuro del Movimiento Transfeminista. Con todo lo anterior, es pertinente ahondar y dar contexto en la figura de José Pérez Ocaña. Ocaña no puede definirse en simples palabras, pero para ubicar un poco su importancia en el devenir de la resistencia sexual y política en los tiempos de la dictadura, hay que decir que nació en 1947 y murió el 18 de septiembre de 1983; durante su vida se definió como anarquista y emprendió una vida artística colmada de performances en lugares públicos y creó toda una iconografía propia que mezclaba las tradiciones andaluzas religiosas con la crítica, la sátira y la libertad sexual. Ocaña empezó a travestirse en las Ramblas a plena luz del día en los violentos años 70's y se convirtió en un referente popular que representaba la desobediencia, la creatividad y el carácter de los nuevos movimientos de protesta. Además de ser un activista, fue un gran pintor y actor que a través de sus obras y puestas en escena generaba ambientes pictóricos que rompían con las formas monótonas y academicistas del arte de su momento. Su importancia para el Movimiento Transfeminista se entenderá en el apartado llamado Memoria para la performatividad, pero es importante aclarar que no es entendido como un ídolo, ícono o figura trascendental; es entendido como una mirilla que permite interpelar el pasado y, al mismo tiempo, permite que el pasado interpele el presente; Ocaña es sus prácticas, discursos e iconografía, y de ellos habrá que entender el sentido de la insurrección social que se vale de la memoria para sustentar sus acciones.

4. Método y procedimiento

“Deleuze rechazará la definición clásica de memoria como acumulación de representaciones de hechos o acontecimientos pasados. Esta noción acumulativa de memoria supondría cierta equivalencia entre cada una de las unidades de tiempo: la memoria no sería otra cosa que un archivo más o menos elaborado en el que a cada instante del tiempo correspondería un hecho”

Paul Preciado, 2002, Manifiesto Contrasexual.

La investigación se inscribe en las coordenadas de la metodología cualitativa (Olabuénaga, 2012), desde la metodología cualitativa se puede interpretar y comprender significados, además de acceder a los procesos sociales en tanto que dinámicos e históricos. Específicamente este trabajo se adscribe al método lingüístico (Elejabarrieta, 1997) que, atendiendo a los objetivos de investigación planteados, posibilita conocer los enunciados mediante los cuales las transfeministas han construido su memoria y qué usos le han dado al pasado para sus acciones políticas de hoy y del mañana, así como acceder a las interpretaciones y versiones sobre hitos, mitos y acciones que forman parte de las memorias del Movimiento de la forma más comprensiva posible.

40

4.1 Técnica

La entrevista a profundidad (Vela Peón, 2001) se consideró como la mejor herramienta de obtención de información para la consecución de los objetivos de investigación porque permite acceder a un intercambio de primera mano con las protagonistas de la cuestión, y así conocer sus versiones, expresiones, argumentos y enunciaciones en un entorno conversacional.

Para su conducción, se diseñó un guion -construido a partir de la revisión de estudios anteriores que abordaban la temática (Marchante-Hueso, 2015; Egaña, 2015; Platero, 2009; Mérida, 2016)- y se realizó la respectiva revisión bibliográfica (Halberstam 2005; Preciado, 2009;), adaptando lo anterior a los objetivos de la investigación para conocer la construcción que han realizado las participantes del Movimiento Transfeminista de su memoria y el uso de su pasado.

4.2. Selección de participantes

Se seleccionaron cuatro participantes del Movimiento Transfeminista. El procedimiento seguido para su selección fue el muestreo categorial (Elejabarrieta, 1997), priorizando la disponibilidad, la diversidad y la heterogeneidad de las participantes; heterogeneidad en clase social, profesión,

orientación sexual e identidad de género. Tres de ellas han hecho parte del Movimiento Transfeminista desde sus inicios y otra se ha incorporado recientemente, posterior a su transición. Las edades de las participantes oscilaron entre los 25 y 40 años y se tuvo acceso a su participación a través de informantes clave (Taylor & Bogdan, 1987). El muestreo categorial, al ser propositivo, faculta categorías que se concretan en contextos situados de experiencia, es decir, que el ser transfeminista no es una condición ni una variable, sino que es un ejercicio que se concreta en la vivencia de los sujetos dentro del Movimiento Transfeminista. El número de entrevistas se basó en las posibilidades de realización y en las sugerencias de tamaño para muestras cualitativas (Creswell, 2002). Las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes espacios: Claustro de la Universitat de Barcelona, en el *Hangar centre de producció i investigació d'arts visuals*, en el Barrio de Poble Nou y en la Facultat de Belles Arts. Cada entrevista aportó la visión, experiencia, expectativas y sensibilidades de sus participantes y fueron construyendo una aproximación de primera voz de la relación de la memoria con el Movimiento Transfeminista. Las entrevistas se realizaron entre enero y marzo de 2017. Las participantes fueron contactadas por correo electrónico –proporcionado por los agentes clave– y fueron invitadas a *conversar un poco sobre el pasado del Movimiento Transfeminista*. Quienes accedieron a participar lo hicieron con el consentimiento informado de los objetivos de investigación, del resguardo de su información, la confidencialidad y el anonimato, además de la explicitación de la libertad para acabar la conversación y no hacer parte de la investigación en el momento que decidieran hacerlo, sin perjuicio alguno. Por confidencialidad no se ahondará más en las descripciones de las participantes, pero es importante aclarar que cada una ha sido parte de los distintos momentos del Movimiento Transfeminista y ha aportado desde la academia y la lucha activista en encuentros y congresos, en el Manifiesto para la Insurrección Transfeminista, desde el arte y desde su lugar en el mundo.

Es importante aclarar que las entrevistas versaban sobre la experiencia de las participantes y tales experiencias fueron presentándose en tres itinerarios diferentes: el primero tenía que ver con sus acciones (individuales, grupales) dentro de las coyunturas del Movimiento Transfeminista. El segundo con un legado de relaciones, conexiones y afinidades que han ido construyendo dentro de su experiencia con otras personas, grupos y movimientos sociales, sea en su contexto o en otros espacios del mundo. Por último, el tercero tenía que ver con cómo sus recuerdos personales son también los recuerdos del movimiento y estos tienen un carácter doblemente político, pues constituyen un elemento identitario en su devenir activista y también constituyen una memoria viva, sintiente y afectiva del Movimiento.

5. Análisis y resultados

“Diré que uno tiene que usar su sexualidad para descubrir, inventar nuevas relaciones. Ser gay es ser en devenir y, para responder a su pregunta, agregaría que no hay que ser homosexual, sino empeñarse en ser gay.”

Michel Foucault, 1982, Desear un mundo donde otro tipo de relaciones sean posibles. Entrevista con Jean-Pierre Joecker, M. Overd y Alain Sanzio.

La información obtenida mediante las entrevistas fue sometida a un análisis de contenido (Braune & Clarke, 2006). Se decidió utilizar este tipo de análisis por encima de otras técnicas porque, teniendo en cuenta los objetivos de investigación, permite un acercamiento y una exploración tanto del sentido conjunto de los datos recopilados como de develamiento de las particularidades de los mismos. Asimismo, examinar la información mediante el análisis de contenido ha posibilitado acceder a la heterogeneidad de significados y ha propiciado la realización de operaciones de organización y sistematización de la información.

El análisis comenzó con la transcripción literal de las entrevistas (Jefferson, 2000). Teniendo en cuenta que existen múltiples formas de realizar un análisis de contenido, se decidió hacerlo mediante una relectura de los pasos propuestos por Braun y Clarke (2006), agregando algunos cambios pertinentes para la investigación. Los pasos seguidos fueron los siguientes:

I. Transcripción y familiarización con la información: En este paso se transcribió la información de las entrevistas realizadas a las cuatro participantes y se comenzaron a observar elementos que serían referenciales para el futuro sistema de codificación: argumentos, discursos, descripción de acciones y referencias.

II. Generación de códigos o codificación: La información se identificó y se agrupó, relacionándola por conceptos, ideas y temáticas, como por ejemplo: la performatividad, las redes y la prodespatologización, para posteriormente dar una lectura de verificación. Igualmente, en este apartado, a partir de la unidad de registro semántica, se constituyeron las categorías, subcategorías y temas.

III. Establecimiento de categorías y subcategorías: En este paso se construyeron las categorías de las unidades de registro dentro de un orden de argumentación. Las categorías se explicitarán en el siguiente apartado.

IV. Integración de la información y resultados: En este apartado se recogió y se integró la información obtenida para encontrar relaciones contingentes y divergentes entre las categorías.

5.1 Resultados obtenidos

El proceso de categorización, a partir de los objetivos planteados, permitió construir tres categorías. Éstas tres son construcciones que reducen la complejidad de la información y ayudan a tener inteligibilidad y además permiten mostrar los distintos papeles que juega la memoria en la interacción social y los usos que hace de ésta el Movimiento Transfeminista en tres escenarios, densidades y temporalidades diferentes. La primera construcción es un uso del pasado en código de **memoria performativa**, que se ha usado en acciones discursivas y no discursivas concretas en el espacio público y que involucra tramas de significados históricos, políticos y contraculturales. La segunda construcción da cuenta de un uso del pasado que toma forma de **memoria para las relaciones de afinidad**, que se organiza a partir de las redes de afectos construidas dentro del Movimiento Transfeminista, tanto a nivel de sujetos y compañeras de lucha, como de relaciones directas o indirectas con otros movimientos sociales y, por último, un uso del pasado que se constituye como una **memoria para la politización de la experiencia**, que plasma unos objetivos de lucha y emancipación presentes, considerando la proyección a futuro de los recuerdos. Igualmente, dentro de cada categoría se construyeron subcategorías que sirvieron para ordenar, identificar y profundizar los elementos que componen las categorías generales. La memoria para la performatividad se ordenó a partir de dos subcategorías: el uso declarativo y el uso realizativo. La memoria para la afinidad se ordenó a partir de dos subcategorías: las redes de afecto y las redes de proximidad. Por último, la memoria para la politización de la experiencia se ordenó a partir de dos subcategorías: la prodespatologización y la práctica política del recuerdo. Ahora bien, a las categorías se les asignaron las siguientes etiquetas:

Memoria para la performatividad: Usos y resignificaciones discursivas y de acción que ha construido el Movimiento Transfeminista en relación al pasado y la consideración e importancia que tiene el pasado dentro de sus acciones.

Memoria para las relaciones de afinidad: Usos y resignificaciones de alianzas del Movimiento Transfeminista anteriormente realizadas y construcciones de redes de afectividad y de cercanía, tanto a nivel individual como colectivo.

Memoria para la politización de la experiencia: Descripción de un modo, relación y organización que traen al presente las condiciones futuras que se

buscan en general en la sociedad. Usos y resignificaciones de objetivos políticos y de experiencias que construyen futuros deseados en las prácticas presentes.

- **Memoria para la performatividad**

Esta categoría subsume dos subcategorías, una que se ha denominado enunciativa y otra realizativa. Se ha creado esta dicotomía no con un propósito esencialista sino con un fin meramente interpretativo. En efecto, del análisis se desprende que la memoria performativa se construye bien con un propósito meramente declarativo, centrado en la manifestación o expresión de un discurso, o bien con un propósito realizativo, centrado en intervenir en el espacio público. Ambas subcategorías se co-implican y se conjuntan sin que tenga que haber una solución de continuidad.

Tanto en la subcategoría enunciativa como en la realizativa destaca la referencia reiterada y la apropiación del uso de la figura de Ocaña que hace el Movimiento Transfeminista:

“y luego sí que vi la película de Ocaña y la verdad es que me impactó y me encantó y me dieron unas ganas terribles de hacer un montón de cosas, de salir a la calle, porque de alguna manera, como no es un freak y como hay muchas grabaciones de Ocaña, bueno, pues transmiten su espíritu, ¿no?”. (E 2.20 de Marzo de 2017:561-564).

44

En su uso declarativo y realizativo Ocaña no es una representación del pasado, no es una fiel copia de los años 70's y 80's; es un estimulante para la acción. De todo lo que se puede decir de Ocaña, las transfeministas han asumido varias expresiones que lo ponderan como un personaje cercano, contiguo y próximo a su insurrección. Más que un referente, se construye como una figura acompañante del Movimiento. En la entrevistas mencionan que a partir de la figura de Ocaña se han realizado diferentes acciones, diferentes apropiaciones del espacio y se ha utilizado no como un personaje aislado de culto ni heroico, sino como un ensamblaje de una trama política de libertad y de combate sexual que les inspira actuar:

“También se hicieron una serie de –luego de la exposición- performances que estaban por todo lo que es esa parte de los alrededores del Palacio de la Virreina, se hicieron ahí diferentes performances, luego hubo unas que fueron casi pasacalles de DSM, pasacalles muy en la línea de Ocaña también, ¿no? de sus pasacalles y de sus saltitos que sacaba por las calles.” (E 2. 20 de Marzo de 2017: 180-185).

El Movimiento Transfeminista ha construido un perfil del pasado que asume y se apropia de Ocaña declarativamente, para generar discurso y, realizativamente, para producir acciones. La importancia conferida a Ocaña en términos de memoria no radica en haberlo convertido en un objeto inerte de conmemoración, sino en hacerle jugar un papel activo en el reavivamiento y/o resignificación de experiencias de y para la lucha, para la consecución de objetivos, irrumpiendo y transgrediendo el orden sexual, político y del espacio público. Planteado en otros términos, las participantes en el Movimiento producen una contextualización y un flujo de significado que dan a Ocaña un valor de uso. Así, cuando las transfeministas dicen "*Llamamos a la insurrección, a la ocupación de las calles a los blogs, a la desobediencia*" (Manifiesto para la Insurrección Transfeminista, 2010) configuran un tipo de acción que tiende puentes y alianzas con un Ocaña construido, asumido y apropiado a todas luces, con el fin de dotar de sentido histórico sus acciones:

"Cuando fue lo de Ocaña en la Virreina –pon tú que en el 2011– Preciado hizo que hubieran performances en las Ramblas, como intentando revivir un poco esa cosa de Ocaña". (E4. 17 de Marzo de 2017: 233-236)

Por ello, no es aleatorio que en las entrevistas califiquen a Ocaña como "*performer*" y que uno de los tipos de acción política del Movimiento Transfeminista con mayor impacto hayan sido las performances, así:

"yo creo que se ha hecho un un trabajo muy importante con el propio cuerpo, ¿no? Entonces creo que es muy importante el trabajo que hay de performances y de acciones en el espacio público, ¿no?". (E 2. 20 de Marzo de 2017: 171-174)

El Movimiento Transfeminista resignifica un legado *queer y cuir, bollero y transmarica, negro, inmigrante e interseccional*. La contextualización se ha hecho a partir de la críticas, de las búsquedas de un espacio propio de cambio para constituir nuevas demandas, nuevos objetivos y de ampliar el margen de visiones y de sujetos presentes. Crear nuevos sujetos políticos es un objetivo insurreccional. En este sentido, existen ciertos "legados" de distintos tipos de feminismo al Movimiento Transfeminista, que han sido usados en la doble posibilidad de la performatividad. En las entrevistas destacan dos itinerarios: el de las feministas negras y la Radical Gai y LSD de los 90`s:

"Por ejemplo están las feministas negras que cuestionaban la idea unitaria del sujeto mujer, entonces quizá eso podría ser una herencia del feminismo, o sea, en el sentido de que es algo que pasa ahí en el feminismo anglosajón". (E 1. 20 de Enero de 2017: 21-24)

“o sea, a mí me parece fundamental, sin ese trabajo (de LSD y Radical Gai) creo que el movimiento transfeminista no habría tenido referentes y son también los referentes previos del feminismo radical de los 70’s porque, bueno, como bien sabes, no existiría sin éste el movimiento queer, que es heredero de los movimientos feministas de los años 70’s, y estos a su vez de los anteriores . Hay un gran encadenamiento genealógico entre estos movimientos por los derechos civiles” (E 2. 20 de Marzo de 2017:97-102).

Remontarse en el pasado a través de las luchas de otros movimientos y de otras geografías contribuye a la construcción de una memoria para performar la realidad en su contexto y su devenir activista. Siendo así, existen líneas de acción y elementos que permiten pensar que la densidad de los recuerdos se comparte y que el Movimiento Transfeminista es más cercano en su uso a un pasado con grupos y genealogías de su contexto, que a versiones, visiones y vivencias de otras realidades, no desconociendo aquello que ha sucedido fuera de su entorno sino más bien dándole un valor al contextualizarlo a una realidad diferente.

La memoria para la performatividad es, en primera instancia, una práctica dentro de un orden argumentativo que permite visibilizar el lugar activo que tienen los distintos pasados en las movilizaciones presentes del Movimiento Transfeminista:

“y él (Ocaña) lo hizo y probablemente mucha gente que lo viera dijo “pues mira, yo también me voy a poner un vestido y me voy a maquillar porque me apetece”. Igual empezó en ese momento la bomba trans de repente, no sé” (E 3. 8 de Marzo de 2017:340-343).

Es también una aproximación a la temporalidad del movimiento Transfeminista, ya que el pasado es experimentado y vivido en el devenir cotidiano y no es un elemento definido a priori ya resuelto, lo que cambia la linealidad del pasado, presente y futuro por una discontinuidad de diferentes pasados usados en diferentes presentes que se anclan a diferentes futuros. Por último, la memoria performativa dentro de las entrevistas constituye una versión para lucha que las transfeministas han construido, ya que el performar la memoria es un objetivo político activista en sí mismo. Lo mismo pasa con el espacio. Las Ramblas en Barcelona se constituían como la periferia –aunque sea el centro geográfico de la ciudad de Barcelona-. Que el Transfeminismo irrumpiera en este espacio significaba hacer uso de un lugar público y desordenarlo, hacer visible su inconformidad, era atacar las premisas sociales que dictaminaban que el Movimiento Transfeminista, así como Ocaña, no eran aceptados en el espacio público y debían transitar en la invisibilidad y en la oscuridad. Como aparecen en las entrevistas: el Transfeminismo ha cuarteado la idea de que el espacio público (La Rambla, el Palacio de la Virreina) no es para sus activistas. El espacio

se ha convertido en acciones y discursos, proxemias y conjunciones, pero no es en vano que esos espacios aparezcan tanto en lo realizativo como en lo declarativo, ya que en eso llamado "espacio público" es donde se encuentra todo aquello que compone a la sociedad.

- **Memoria para las relaciones de afinidad**

Esta categoría fue construida con base en la concatenación de dos subcategorías: la primera en referencia a las relaciones dentro del Movimiento Transfeminista, y la segunda en referencia a las relaciones afectivas que son constituyentes de los movimientos sociales (Hernández, 2016). Las redes de afectividad y alianzas dentro del transfeminismo son dos elementos transversales a las acciones, los discursos y a sus objetivos políticos. En este sentido, las redes afectivas y las redes de proximidad constituyen alianzas en diferentes órdenes y posibilitan el uso de la memoria relacional para el *quehacer* del Movimiento Transfeminista. Así, dice Butler (2016) :

"Por ello quiero recordar que el término queer no alude a la identidad de una persona, sino a su alianza, y que, por su propia significación como algo anómalo, peculiar, es una palabra que podemos aplicar cuando realizamos alianzas incómodas o impredecibles en la lucha" (p.75).

47

Pero ¿por qué la memoria tiene que ver con las redes? Porque la memoria y su temporalidad permiten la construcción y el uso de tramas y urdimbres históricas, alianzas, cooperaciones y cercanías entre movimientos sociales pero, además, la memoria ayuda a que se consolide una temporalidad intersubjetiva, compartida y vivenciada en un colectivo y permite tender puentes afectivos entre las transfeministas. Es por ello que no es aleatorio que el Movimiento Transfeminista tenga afinidad con ciertos movimientos sociales:

"yo creo que siempre ha habido una colaboración y que luego ha habido divergencias, como la que te estaba explicando, ha habido escisiones y ha habido desencuentros, pero creo que las personas trans y los gays y las lesbianas, los bisexuales y las personas queer, es decir y las personas feministas siempre han trabajado muy unidas". (E 2. 20 de Marzo de 2017: 684-688).

Esta unidad reconocida en las declaraciones de las entrevistas, puede ser así por hechos históricos documentados o también por cercanías afectivas anónimas del orden de la memoria que no necesariamente implican un encuentro físico, pero sí una cercanía simbólica. Las redes de la memoria son también acercamientos de un orden diferente, se consolidan con quienes se comparten las afinidades de los relatos y no se construyen en relaciones directas o

acuerdos, sino en cercanías afectivas. Lo cierto es que los movimientos sociales se conectan en redes y nodos de lucha, así el Movimiento Transfeminista ha generado relaciones de proximidad y flujos de significado y cercanía con movimientos sociales antisistémicos, anticapitalistas y decoloniales que coinciden en combatir los órdenes sociales, económicos, políticos y sociales que discriminan y violentan a las minorías:

"El Manifiesto Transfeminista de aquí toma como referencia el manifiesto Zapatista".(E 1. 20 de Enero de 2017: 72-73)

"Luego también podríamos hablar del feminismo cuir en la mal pronunciación del termino queer, como se reivindica también en la teoría latinoamericana: C-U -I-R, así como suena, ¿no? un poco de reivindicar lo mal dicho como lo maldito". (E 2. 20 de Marzo de 2017:239-242)

No es casualidad que digan en su Manifiesto para la Insurrección Transfeminista (2010): *"Somos una realidad, operamos en diferentes ciudades y contextos, estamos conectadxs, tenemos objetivos comunes y ya no nos calláis" (...)* *Venimos del feminismo radical, somos las bolleras, las putas, las trans, las inmigrantes, las negras, las heterodisidentes",* mostrando así que un elemento constitutivo son sus redes de proximidad:

"y que habrá que atajar y que habrá que estar vigilando porque el sistema patriarcal y capitalista se autorreproduce y es como que se hace inmune a determinados virus, por eso hay que hacer más redes, por eso hay que transformarnos". (E 3. 20 de Marzo de 2017: 703-706).

El Movimiento Transfeminista, entonces, utiliza el pasado como una memoria para las relaciones de afinidad, su memoria consolida redes afectivas que comparten la forma de una máquina en relación con la fluidez de sus componentes: donde cada extensión es una forma de comunicación, o sea que la transmisión, el intercambio y la apertura son las posibilidades de la memoria para la afinidad.

"Yo creo que ha habido trabajo para eso de construir memoria y se ha elaborado desde diferentes frentes, yo creo que es importante porque al final lo bonito del movimiento transfeminista es que es subjetivo, individual e intransferible. No creo que haya sido una franquicia o algo que primero se desarrolló en Barcelona y luego se fue importando, sino que en cada sitio se ha desarrollado de una manera". (E 2. 20 de Marzo de 2017: 195-200).

Las redes, al igual que la memoria, tienden a una apertura permanente, operan a partir de ensamblajes y nodos activos, que construyen significados, recuerdos

y experiencias y nutren la afinidad compartida y el deseo más allá de la convivencia en el espacio físico y la cohabitación.

“Realmente el Manifiesto para la Insurrección Transfeminista era muy guerrillero (...) te dabas cuenta que habían más personas que lo firmaban que texto –una cosa bastante peculiar para los manifiestos– y entonces eso de alguna manera en una lectura –y ahora que me lo estas preguntando me lo planteo– es que el texto es muy directo y es muy sencillo y es muy concreto y no tiene grandes retóricas ni lenguaje político, es súper conciso y luego lo importante es que abajo pone de manifiesto una gran red de alianzas”. (E 2. 20 de Marzo de 2017: 629-639)

En efecto, la memoria para las relaciones de afinidad, además de permitir una apertura a la socialización de los recuerdos, es un diagrama de significados y afectos en la medida en que el pasado interpela directamente el papel de las emociones en el presente. Así, el transfeminismo es una máquina que produce recuerdos, deseo, discurso y visibilidad (El porvenir de la revuelta, 2017).

“Hay muchos archivos pero la lógica del archivo normal y hegemónica es otra, no plantea emociones. Yo creo que un archivo queer debe tener emociones, que en Madrid la fundadora de LSD está haciendo un proyecto de ese tipo y se llama Archivo Queer”. (E 4. 17 de Marzo de 2017: 237-241)

49

Por otro lado, la construcción de la memoria implica tramas afectivas, y el compartir luchas y objetivos políticos consolida otro tipo de memoria lejana a las visiones de largo plazo, lejana a hechos coyunturales y de crisis y cercana a un ensamblaje vivenciado con iguales, experimentado en el cuerpo y en el devenir de los encuentros dentro del movimiento. Este uso de la memoria es muy importante porque se basa en interacciones, afectos y significados en relaciones:

“Bueno, igual en las manifestaciones hay como bloques transfeministas, lo que pasa es que es como un poco (...) es que es muy afectivo ese bloque, no es como una organización política social, bueno, es como que uno se junta con sus amigas, va a la mani, va en ese bloque con sus amigas”. (E 1. 20 de Enero de 2017: 217-220)

“Cuando empecé a conocer gente aquí en Barcelona que estaban o habían vivido las mismas situaciones que había vivido yo, sentía que esas eran las personas con las que de verdad quería estar”. (E 3. 8 de Marzo de 2017: 255-257).

Las redes de afecto son las relaciones mediadas por la afectividad, los sentimientos y la emoción que han construido dentro del transfeminismo sus protagonistas, porque el construir memoria es socializar significados en conjunto, en cercanía y bajo un mismo objetivo. En este sentido, son igual de importantes los mitos fundacionales que las relaciones fundacionales, ya que los movimientos sociales existen porque hay redes de afectos que se consolidan en la memoria como base para operar en un terreno de lucha política:

"En ese sentido pues obviamente que como colectivo es decir: hemos participado de una red afectiva, ¿no? Y de contactos con compañeras de lucha (...) Porque teníamos esa relación digamos afectiva y luego cuando nos hemos podido encontrar físicamente se ha tejido a partir de seminarios y de jornadas específicas más a lo largo de los años". (E 2. 20 de Marzo de 2017:50-57).

Las redes situadas en las experiencias particulares del movimiento -como en las proximidades entre colectivos- hacen pensar que la memoria va mucho más allá del pasado y que es parte de la configuración de acciones en el presente. Las transfeministas socializan sus significados construidos en relación a una agenda que, puede ser difusa en un momento, pero que construye memoria en el momento en el que se comparte y se discute. La idea de una memoria para las relaciones de afinidad cargada de afectos dota de sentido el hecho de que construir la memoria del Movimiento Transfeminista es únicamente posible a través de sus participantes, ya que ellas son su memoria; cada una hace parte de nodos, relaciones y diagramas que han posibilitado el uso de la memoria en su devenir cotidiano.

50

- **Memoria para la politización de la experiencia**

La experiencia es un campo político, así como el ejercicio de la memoria, no hay intención de separar dichas cuestiones, pero el Movimiento Transfeminista ha construido una utilización de la experiencia que brinda una doble politización del recuerdo. Esta categoría se ordena a partir de la campaña *Stop Patologización* como marco temporal y de la utilización de dichos recuerdos en objetivos políticos. Ahora bien, en el escenario del *Stop Patologization* fue donde emergieron discursos y acciones que condensan una memoria de la experiencia que se politiza en la vida cotidiana:

"por ejemplo, a mí personalmente se me hace, quiero decir que son cosas que son vivencias que no son tanto históricas ni nada por el estilo, sino que son personales, ¿no? y son de un carácter micropolítica o sea son mis recuerdos personales, ¿no? entonces de alguna manera cuando quieres recoger todas esas historias, ¿no? y las quieres escribir, como por ejemplo

yo que he tratado y la verdad es que siempre ha sido bastante complicado, pues lo que haces es apelar a tus recuerdos y a las cosas que encuentras". (E. 20 de Marzo de 2017: 278-284).

Stop patologization aglutina y conecta una serie de acciones políticas de alcance internacional que buscaban que la vivencia trans no fuera considerada una condición patologizante por los manuales psiquiátricos y médicos, y que los procesos y procedimientos que las personas trans decidieran utilizar no fueran condicionados por una visión excluyente y discriminatoria de la diversidad sexual. En este sentido, como afirma Missé (2010):

"La despatologización de la identidad trans no persigue únicamente la desclasificación del trastorno de los manuales de enfermedades, sino que se trata sobre todo de reivindicar que las personas trans en los tratamientos médicos que puedan requerir deben ser reconocidos como sujetos activos, con capacidad para decidir por sí mismos; se trata de reivindicar la autonomía y la responsabilidad sobre sus propios cuerpos, de tomar la palabra para hablar de sus propias vidas, algo que hasta ahora habían hecho exclusivamente los médicos" (p. 46)

En el marco temporal de la *Stop Patologization*, el Movimiento Transfeminista y los colectivos trans conjuntaron acciones. La experiencia de dichas acciones refleja el poderío político de los recuerdos. La *Stop Patologización* trajo como resultado la llegada de instituciones con modelos que no diagnostican ni estigmatizan a las usuarias, como el caso de Transit. La descripción de un modo de relación y organización que trae al presente las condiciones futuras que se buscan en la sociedad y que generan experiencias en las prácticas presentes, (Ouviña, 2013) fue un objetivo de este movimiento. Es decir, que la *Stop patologization* enseña que no hay que esperar a que la sociedad entera se emancipe para cambiar las interacciones sociales, sino que en las interacciones sociales se construyen relaciones que transforman la sociedad:

"Mi proceso ha sido fácil comparado con otras personas porque yo justo he coincidido mi proceso en una asociación y fui de las primeras en recibir el tratamiento hormonal sin pasar por psiquiatras". (E. 3. 8 de Marzo de 2017: 42-44).

Que una persona trans diga que su proceso fue fácil porque no tuvo un trato patologizante no es sólo una experiencia aislada, es una experiencia que da cuenta de un logro político, es un recuerdo que abandera la lucha de años de batalla en las calles, en los hospitales y las plazas y da cuenta de posibles escenarios de cambio:

“Porque quieras o no el estar tanto tiempo en psiquiatras o psicólogos y haciendo cuestionarios y tal es tiempo que te quita a ti de empezar un tratamiento y una vez empiezas el tratamiento ya como que has pasado un calvario terrible porque no es agradable, pienso yo, que te traten como enferma” (E. 3. 8 de Marzo de 2017: 61-64) .

Ahora bien, el énfasis en los recuerdos políticos que han construido una experiencia emancipatoria se da porque al compartir espacios activistas también se comparten recuerdos y remembranzas, presencias y olvidos, historias y relatos, narrativas y ficciones, y todo esto hace que la memoria juegue un papel activo en las consideraciones pasadas, presentes y futuras desde un uso activista de la misma:

“Yo creo que pues igual la ilusión y el subidón de adrenalina y la alegría y la sensación de empoderamiento, ¿no? de estar en colectivo y de compartir una determinada mirada y un determinado objetivo y yo creo que uno de los momentos así más bonitos fue cuando estábamos o cuando coincidimos”. (E 2. 20 de Marzo de 2017: 350-354).

“y yo creo que era fundamental empezar a trabajar con el tema de la despatologización trans ya de una vez por todas, ¿no? es como una institución de saber, como una institución de producción de los cuerpos y de regulación de los cuerpos y se consolidan en el mismo periodo temporal y es que cuerpos sí y que cuerpos no, que prácticas sí y que prácticas no dónde sí se puede y dónde no se puede, es ley o es medicina, ¿no? entonces yo creo que era una pata más del movimiento”. (E.2 20 de Marzo de 2017: 454-462).

52

Que la experiencia se politice significa, muy sencillamente, que la memoria del Movimiento Transfeminista tiene una doble disposición en relación a su práctica: la primera en referencia a las interacciones dentro del movimiento y la segunda en relación a la utilización de dichas interacciones en códigos de recuerdo como experiencias con un valor político. Recordar y olvidar son acciones políticas y más cuando se hacen de forma relacional. Siguiendo así con la idea de que lo personal es político (Radstone, 2008). En este caso el recuerdo es personal y es político.

6. Reflexiones finales

“Por eso, hay que valorar los conocimientos de las clases populares, de los movimientos sociales, de las organizaciones barriales, de los sindicatos, de los campesinos, de mujeres y de indígenas. Yo vengo de pasar tres días en Córdoba en un taller de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS), con

40 movimientos y organizaciones de todo el país, que están luchando contra la megaminería, que están luchando contra proyectos de represas, que están luchando en contra de la contaminación del agua, que están luchando por su autodeterminación. Pero también estaban presentes trabajadoras del sexo, que quieren y luchan contra la brutalidad policial. También asistieron jóvenes raperos que luchan contra ese tipo violencia en relación a los jóvenes que, por ejemplo, usan una gorra"

Boaventura de Sousa Santos, 2013 conferencia magistral FLACSO- Brasil.

En referencia a los objetivos de investigación se puede decir que el Movimiento Transfeminista ha estado formando una memoria a partir de la construcción de tres usos. No es una lectura desde el estructuralismo donde la memoria ocupa diferentes niveles (histórico, grupal e individual), más bien es una lectura de la memoria como construcción para diferentes usos y con diferentes componentes. El primer uso llamado memoria para la performatividad es una expresión que da cuenta de tiempos históricos, densos y ampliamente significativos y que tienen una prevalencia particular en los espacios sociales, en este caso, la figura de Ocaña, las Ramblas y el Raval transmiten un ánimo que engloba un tipo de activismo radical, político y transgresor (Mérida, 2016) que las transfeministas han adoptado en todo lo que producen en sus diferentes espacios, y más importante aún: lo han resignificado. El segundo uso llamado memoria para las relaciones de afinidad es una expresión que da cuenta de los tiempos relacionales, de tiempos compartidos que generan redes y flujos de comunicación. Este uso de la memoria permite operar al Movimiento Transfeminista desde diferentes lugares, con diferentes herramientas pero con los mismos objetivos, construyendo recuerdos compartidos, vinculantes y participativos con otros movimientos de otras geografías, como el caso de los movimientos cuir latinoamericanos. Por último, un uso llamado memoria para la politización es una expresión que da cuenta de tiempos narrativos, de vivencias y experiencias dentro del Movimiento en el marco de la campaña *Stop Patologización* y que genera una doble concepción política del recuerdo al ser éste, tanto compartido y socializado, como al ser utilizado en una ruta de acción.

Las tres construcciones permiten profundizar la relación de la memoria con la temporalidad y la espacialidad en el Movimiento Transfeminista y aventurar así una línea de investigación novedosa, ya que la memoria, además de ser compartida y performada, es, al día de hoy, una acción proyectada hacia el futuro (El Porvenir de la Revuelta, 2017). El uso de la memoria en este caso no se hace desde un pasado aislado, sino que se toma como una bandera política, pues el *hacer memoria* constituye un objetivo de lucha actual que traduce los múltiples pasados (sea de la trama estética de Ocaña y su transgresión del espacio público, sea de los años 90's y la construcción de nuevos movimientos

sociales como LSD o la Radical Gai, sea en el marco de la *Stop Patologización* o en las redes colaborativas de los movimientos *queer* o cuir, o en la experiencia compartida de sus encuentros) en usos para el presente y el futuro de la revuelta trans.

El hacer memoria es una parte del activismo y, aunque existen proyectos para generar archivos, la conclusión de este trabajo es que la memoria es una acción en el Movimiento Transfeminista porque se ha construido sobre las sensibilidades y los cuerpos que se encuentran en el espacio para performarse y co-construirse. La memoria es una relación diferente porque es una relación entre sujetos y de sujetos con objetos, y no solo una relación de artefactos del pasado recopilados en museos. El desafío es muy grande; transformar las condiciones del presente construyendo versiones del pasado que acompañen las acciones que se proyectan al futuro. De esta forma, no hay un único punto, no hay una historia oficial del Movimiento Transfeminista y no hay un único archivo representativo, sino itinerarios, genealogías diversas y difusas; rutas, redes y flujos que configuran los recuerdos y el olvido; igualmente se puntualiza la idea de que las memorias del Movimiento Transfeminista son, al fin de cuentas: sus participantes, ellas y sus cuerpos, con sus tecnologías, en sus encuentros, en sus relaciones y en sus alianzas son constituyentes de un uso del pasado traducido en una memoria para la acción.

Este trabajo deja pocas certezas y muchas líneas de indagación que pueden ser realizadas con un trabajo empírico más amplio. Las tres construcciones propuestas y la pregunta por el uso del pasado en movimientos recientes, emergentes y proyectados hacia el futuro no se resuelven en este desarrollo, pues únicamente se esbozan y se caracterizan algunas cuestiones pero, al fin de cuentas, queda mucho por decir y todo un terreno por investigar. Sería importante indagar más adelante otras cuestiones sobre la memoria, como sus sensibilidades y la relación con el cuerpo, como su política de uso y sus alcances y limitantes, pero queda de manifiesto que es un fenómeno psicosocial y político que tiene una relación con la agencia y la acción (Vázquez, 2001), además que este trabajo coincide con la Psicología discursiva y sus ámbitos de afinidad (Middleton & Edwards, 1990, 1987, 1992; Collin 1995; Shotter 1992; Bruner 2002) en su acercamiento a la memoria a través del lenguaje, pero igualmente este trabajo trasciende la dicotomía de discurso/acción, ya que en los tres usos de la memoria se evidencia una implicación indisoluble entre el discurso y la acción política. No es ni discurso ni materialidad, son ambos. En este sentido, como existen actos del lenguaje (Austin, 1982), también se pueden construir actos de memoria.

Ahora bien, este trabajo tiene una pretensión moderada de contribuir a la acción social a partir de la doble relación entre el pasado y el presente, ya que al construir versiones del pasado y utilizarlas en situaciones concretas de la cotidianidad, el pasado interpela, reclama y exige un lugar. ¿Qué podría decir Ocaña a las nuevas formas de violencia y de transfobia que pululan y proliferan

en todo tipo de espacios: académicos, institucionales y políticos? El pasado no es una caja de respuestas, ni un escenario para la nostalgia y la añoranza activista, es más bien una construcción social con múltiples valores de uso y el desafío es vincularlo con el futuro de la lucha social y no hacer del ser revolucionario un presentismo sin temporalidad, porque cada vez que se aborda el pasado a nivel político también se negocian nuevos presentes y nuevos futuros, así como las redes que los hacen vinculantes entre sí. Teniendo en cuenta los objetivos de investigación, lo que este trabajo se ha planteado ha sido la identificación, precisión y puntualización de ciertas coordenadas de la memoria del Transfeminismo que deben profundizarse en trabajos posteriores.

REFERENCIAS

- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. (3a ed). Barcelona: Paidós, 1982.
- Aguirre, C.A. (2008). *Antimanual del mal historiador*. Ciudad de México: Contrahistorias.
- Baer, A. (2006). *Holocausto: recuerdo y representación*. Madrid: Losada.
- Bourdieu, P. (2012). *Sobre el Estado: Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama, 2014.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2013
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós. 2016
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós: Barcelona. 2003
- Butler, J. (2015). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós, 2017.
- Brito, R. M., & Martínez, M. A. S. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 171-189.
- Cabrera, M., & Vargas Monroy, L. (2014). Transfeminismo, decolonialidad y el asunto del conocimiento: algunas inflexiones de los feminismos disidentes contemporáneos. *Universitas Humanística*, (78), 19-37.
- Collin, F. (1995). Historia y memoria o la marca y la huella. El género de la memoria. *Pamiela*, 168-169.
- Creswell, J. (2002): *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks. California: Sage. (2. A edición)
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). Issues in the socio-cultural study of memory: Making memory matter The chancellor's memory: Rhetoric and truth in discursive remembering. *Applied Cognitive Psychology*, 6(3), 187-215.

- Edwards, D. & Potter, J. (1987) Conversation and Remembering: Bartlett Revisited. *Applied Cognitive Psychology*, (1), 77-192.
- Elejabarrieta, F. (1997). El método lingüístico. Técnicas de obtención de información. *Departamento de Psicología de la Salud y Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona*.
- El porvenir de la revuelta (2017) Madrid Cultura Orgullo mundial. Memorias y deseos LGBTIQ. Recuperado el 3 de julio de 2017 en <https://www.madridcultura.es/orgullo-mundial/el-porvenir-de-la-revuelta>
- Egaña, L. (2015). *Trincheras de carne: Una visión localizada de las prácticas postpornográficas en Barcelona*. Tesis de Doctorado (inédita). Barcelona: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández, S. & Araneta, A. (2013). Genalogías trans(feministas). En M. Solá & E. Urko (coord.) *Transfeminismo: epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla: Txalaparta, 45-59.
- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI Editores, 2012.
- Foucault, M. (1976) *Historia de la sexualidad 1*. La voluntad del saber. Madrid: Siglo XXI Editores, 2006.
- Fonseca Hernández, C. y Quintero Soto, M.L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Gergen, K. (1991). *El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.. 2006
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gomes de Jesus, J. (2014). Gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo. *Universitas Humanística*, (78), 241-257.
- Halberstam, J. (2005). *In a Queer Time and Place: Transgender Bodies, Subcultural Lives*. New York: Nyu Press.
- Halbwachs, M. (1950) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- Hernández, T. (2016) Formas afectivas en los movimientos sociales. Tesis de maestría (inédita) Ciudad de México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Huidobro, J. (2012). La actualidad del presente: lo contemporáneo. En R. Ramos y G. Valencia (Coords). *Contemporaneidad(es)*. Madrid: Sequitur, 139-148.
- Ibáñez, T. (2001). *Muníciones para disidentes. Realidad, verdad, política*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Íñiguez, L. (2003). La Psicología social como crítica: Continuismo, Estabilidad y Efervescencias tres décadas después de la "Crisis". *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 221-238.
- Íñiguez, L. (2007). Nueva Psicología Social. Debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la era "post-construccionista". *Fermetum*, 17(50)
- Jodelet, D. (1993). El lado moral y afectivo de la historia. *Psicología Política*, 6, 53-72.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía Sociedad y Territorio*, 2(6), 295-310.
- Manifiesto para la Insurrección Transfeminista (2010). *Parole de Queer*. Recuperado el 9 de septiembre de 2016 en <http://paroledequeer.blogspot.com.es/2012/03/manifiesto-para-la-insurreccion.html>
- Marchante Hueso, D. (2015). *Luchas fronterizas de género entre el arte y la política* Tesis de Doctorado (inérita). Barcelona: Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.
- Mead, G. H. (1929). La naturaleza del pasado en la memoria. *Revista de Occidente*, (100), 51-62, 1989.
- Mendlovic, B. (2014) ¿Hacia una "nueva época" en los estudios de memoria social?. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 59(221), 291-316.
- Mendoza, J. (2015). *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia*. México: Universidad Pedagógica.
- Mérida, R. (2016). *Transbarcelonas. Cultura, género y sexualidad en la España del siglo XX*. Barcelona: Ediciones Bellaterra
- Middleton, D., & Brown, S. (2007). Issues in the socio-cultural study of memory: Making memory matter. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), In *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press, 661- 677.
- Middleton, D. & Edwards, D. (1990). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Missé, M., & Coll-Planas, G. (2010). La patologización de la transexualidad: reflexiones críticas y propuestas. *Norte de salud mental*, 8(38), 44-55.
- Missé, M. (2010). *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Barcelona: Egales Editorial.
- Naranjo, J. (2015). Identidades femeninas del travestismo "Ocañí": iconografía e influencias de la mujer andaluza en la producción artística de Ocaña. *Revista: Estúdio*, 6(12), 207-216.
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las Ciencias Sociales. *Acta Sociológica*, 62, 77-104.

- Pazmiño, S. A. (2011). Cuerpos Distintos. Ocho años de activismo transfeminista en Ecuador. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, (41), 179-181.
- Piper-Shafir, I., Fernández-Droguett, R., & Íñiguez-Rueda, L. (2013). Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. *Psykhé (Santiago)*, 22(2), 19-31.
- Piper, I. & Troncoso P. (2015). Género y memoria: articulaciones críticas y feministas. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 15(1), 65-90.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Platero, L. (2015). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer. En Azkue, I. M., Luxán, M., & Legarreta, M (Coord.), *Otras formas de (re) conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao: UPV/EHU, 79-96.
- Platero, L. (2009). Lesboerotismo y la masculinidad de las mujeres en la España franquista.". *Bagoas, Revista de Estudios Gays, Géneros e Sexualidades*, 2(3), 15-38.
- Preciado, P. (2009). Transfeminismos y micropolíticas del género en la era farmacopornográfica. *Revista ARTECONTEXTO*, 21, 58-61.
- Preciado, P. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Opera Prima.
- Radstone, S (2008) Memory studies: For and against. *Memory Studies*, 1(31), 31-39.
- Rivera, S & Johnson, P. (2017). *S.T.A.R. Acción Travesti Callejera Revolucionaria. Supervivencia, y lucha transantagonista*. Madrid: Editorial Imperdible.
- Solá, M & Urko, E. (2013). *Transfeminismo: epistemes, flujos y fricciones*. Tafalla: Txalaparta.
- Shotter, J. (1992). La construcción social del recuerdo y del olvido. En D.Milddleton y D.Edwards (Comp.), *Memoria compartida: la naturaleza social del olvido y el recuerdo*,. Barcelona: Paidós, 137-155.
- Svampa, M. y Stefanoni, P. (Eds.) (2007). *Bolivia: memoria, insurgencia y movimiento*.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Trujillo, G. (2008). *Deseo y resistencia. Treinta años de movilización lesbiana en el Estado español*. Madrid: Egales.
- Trujillo, G. (2009). Memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública. *Estudios políticos*, (21), 9-28.
- Universidad Autónoma de Barcelona. (2013). Código de buenas prácticas en la investigación (CBPR). 19 de Mayo, de *Escuela de Doctorado Universidad Autónoma de Barcelona* Sitio web: <http://www.uab.cat/doc/codigo-buenas-practicas-es>
- Valencia Traiana, S. (2014). Teoría transfeminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo. *Universitas Humanística*, 78, 66- 88.

- Vázquez-Sixto, F. (1998). *Vivir con el tiempo en suspenso: notas sobre transiciones políticas, memorias e historia*. *Anthropos: Huellas del Conocimiento*, (177), 67-73.
- Vázquez-Sixto, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez-Sixto, F. & Íñiguez, L. (1995). La memoria colectiva contra la historia: el presente entre la subversión y la transición. En E.Garrido Martín y M.C.Herrero Alonso (Coor.), *Psicología política, jurídica y ambiental*. 115-126.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 63-95.
- Visacovsky, S. E. (2004). Entre lo evidentemente sucedido y lo posiblemente experimentado: para una reconciliación entre historia, memoria social y análisis narrativo. *Entrepasados*, 13(26), 127-14

Publicado el 7 de septiembre de 2018



"Actos de memoria: un acercamiento a tres construcciones del uso del pasado en el movimiento transfeminista" de Juan Pablo Duque Parra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

¿OPORTUNIDADES PERDIDAS EN LA EDUCACIÓN?

UN ANÁLISIS DE LAS PROBLEMÁTICAS QUE CARACTERIZAN LA SECUNDARIA RURAL EN EL PERÚ

Carlos Eduardo Cáceres Torres ¹

Resumen

La educación secundaria probablemente sea el nivel más complejo de la educación básica regular, pues resulta un espacio desconectado del nivel anterior (inicial-primaria) y del nivel superior (educación superior-trabajo). Es aquí donde se acentúa el recursamiento, los problemas de aprendizaje y una serie de dificultades personales, familiares y sociales que afectan a las y los estudiantes. Este escenario se agrava en espacios rurales donde las brechas sociales y la cobertura educativa nos presentan un escenario desalentador que el estado en su conjunto no ha sabido resolver y cuyos problemas más sentidos están relacionados con violencia, abandono, embarazo adolescente, pobreza extrema y otros relacionados que afectan sus derechos. En ese sentido, es una exigencia ética y política intervenir en este espacio; lograr una mayor comprensión de su realidad para proponer formas de atención y modelos de gestión escolar que, con base en la comprensión de sus problemáticas sociales y comunitarias, puedan proponer rutas para el diseño de políticas públicas para abordar la educación secundaria rural.

Palabras Clave: secundaria rural, factores sociales, deserción escolar, violencia escolar, transformación social

Abstract

Secondary education is probably the most complex level of regular basic education, as it turns out to be a space disconnected from the previous level (initial-primary) and from the higher level (higher education-work). It is here where the repetition, the learning problems and a series of personal, family and social difficulties that affect the

¹ Docente e investigador de la facultad de Ciencias Sociales en la Escuela de Trabajo Social de Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo electrónico: ccacerest@unmsm.edu.pe

students are accentuated. This scenario is aggravated in rural areas where social gaps and educational coverage present a daunting scenario that the state as a whole has not been able to solve and whose most significant problems are related to violence, abandonment, adolescent pregnancy, extreme poverty and other related issues. That affect your rights. In this sense, it is an ethical and political requirement to intervene in this space, to achieve a greater understanding of its reality in order to propose forms of attention and school management models that, based on the understanding of their social and community problems, can propose routes for the design of public policies to address rural secondary education.

Key words: psychology, sociology, universities, institution

¿Por qué nos urge reflexionar sobre la Educación rural?

Esta investigación responde a la necesidad de abordar decididamente la problemática educativa como un aspecto central para el desarrollo del país y por ende para mejorar las contribuciones que realiza la sociedad civil en el Perú. En ese sentido, está centrada en uno de los ámbitos donde se concentran las mayores brechas sociales y la menor presencia de estado, como lo es el ámbito rural. Pensar una definición de “lo rural” implica muchas veces pensarlo en oposición a lo “urbano”, en muchos casos representa simbólicamente lo contrario a desarrollo, en una subjetividad que estigmatiza lo rural como lo “no desarrollado”. Así también, lo urbano es visto como sinónimo de progreso, concentración de poder, posibilidades de acceso al poder, a estudios, bienes materiales, etc. Entonces, dejar la ruralidad y salir a la ciudad como sinónimo de desarrollo se vuelve un imperativo para las y los jóvenes, impuesto en su subjetividad y basado en el sentido común de la sociedad, que se establece desde muy temprano.

Mientras tanto, los programas de desarrollo y las políticas públicas incorporan enfoques de interculturalidad y gestión territorial que buscan una mayor atención a las zonas rurales y concentran la inversión del gasto público y de los programas sociales en las zonas mapeadas como “más pobres”. Lo que no queda claro, en función de los resultados observables, es la relación con una visión de desarrollo que reconozca la ciudadanía y los derechos como la base sobre la que deberían apoyarse las demás acciones, y no se condice con una mirada de desarrollo que aprecie claramente otros elementos del desarrollo integral como la paz, la felicidad, las relaciones humanas u otras habilidades blandas y socio-afectivas, las cuales permiten construir una sociedad más equilibrada y socialmente responsable.

Lo cierto es que, desde una perspectiva socioeconómica, en la ruralidad se concentran estadísticamente las mayores brechas sociales. La pobreza es un fenómeno ampliamente extendido en dichas zonas y es mucho más crudamente dramática en la sierra alto-andina y la selva del Perú. En el 2014 se encontró que la extrema pobreza llegó a 14,6% en la región de la sierra, mientras que en el área urbana fue sólo en el 1%. Esta situación afecta a todas y todos los miembros de las comunidades, aunque de manera especial afecta a las niñas, niños y adolescentes, por estar en una situación de mayor vulnerabilidad.

Respecto a los indicadores educativos, encontramos que el atraso escolar afecta al 37% de las y los estudiantes de secundaria a nivel nacional, quienes registran consistentes efectos sociales que repercuten en su vida a nivel personal, familiar y comunitario. En ese sentido, factores sociales determinantes en la ruralidad, como el área de residencia, la lengua materna, la condición de pobreza u otras específicas del ámbito educativo o comunitario, merecen un análisis muy profundo. Así, tenemos que el 53% de las y los adolescentes que asiste a la

educación secundaria en áreas rurales lo hace a grados inferiores para su edad. Entre quienes tienen como lengua materna el castellano, la tasa de atraso es de 32%, en cambio para quienes tienen como lengua materna el quechua es de 66%; para las y los adolescentes no pobres la tasa de atraso es de 26% y para aquellos en pobreza extrema es de 65%. Por otro lado, las y los adolescentes y jóvenes de zonas rurales que no estudian residen principalmente en regiones andinas (sierra) donde se registra el 57% (154.9 mil) de ellos. Otro importante contingente, que alcanza al 31% (84 mil), vive en la Amazonía”.²

Una realidad que nos convoca

Las y los estudiantes de secundaria que viven en zonas rurales se encuentran expuestos a situaciones de riesgo, tales como la pobreza, la discriminación étnica racial, la explotación infantil, la violencia física, psicológica y sexual, la desnutrición, el embarazo adolescente, el abandono escolar, entre otros problemas que vulneran sus derechos y que los afectan muy fuertemente en su desarrollo personal emocional y social. Estos problemas se intensifican en áreas de mayor pobreza, donde la ausencia del Estado, de servicios básicos, de acceso a la justicia y la baja calidad en educación y salud, se suma a la ausencia de oportunidades y espacios de participación que no permiten el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes del país.

Las instituciones educativas públicas rurales son casi cinco mil y atienden menos estudiantes que las escuelas urbanas; debido a su alta dispersión mantienen una alta brecha de cobertura, lo cual representa un problema altamente complejo debido a la diversidad étnica, cultural y geográfica que se presenta a nivel nacional, y por los problemas asociados al sistema escolar peruano, como la deserción escolar y el recursamiento. De acuerdo a los resultados de la prueba ECE³ 2016, solo el 2% de las y los estudiantes comprende lo que lee y un similar porcentaje resuelve problemas matemáticos. En cuanto a las capacidades en historia, geografía y economía, el nivel satisfactorio es alcanzado solo en un 4%, sin entrar a la data de las zonas fronterizas, donde el escenario es más alarmante. La desnutrición crónica afecta al 26.5% de niñas y

63

² Los datos han sido tomados del documento “Caracterización de los adolescentes y jóvenes de 12 a 19 años que no cursan ningún grado de educación secundaria en el área rural”; autoras: Francesca Ucelli y Carmen Montero. Edición del Instituto de Estudios peruanos (2014). Documento de trabajo preparado para el Minedu. “La fuente principal del estudio es la encuesta nacional de hogares en su edición 2011 (INEI, ENAHO 2011), utilizando para el procesamiento estadístico el programa SPSS. Adicionalmente se consulta y procesa alguna información del censo nacional de población y vivienda del 2007 (INEI, CPV 2007), del censo de comunidades indígenas de la Amazonía peruana (INEI: 2007) y de la encuesta demográfica y de salud familiar (INEI, ENDES 2011)”

³ La ECE, es la Evaluación Censal de Estudiantes y se realiza cada año en el Perú.

niños de 0 a 5 años, mientras que en la zona urbana es de 7.9%; así también, la anemia afecta al 52.3% de niñas y niños de entre 6 y 36 meses (ENDES⁴, 2015).

En el 2015, la tasa neta de matrícula de las y los estudiantes en zona rural de educación secundaria (entre 12 y 16 años) fue de 77.7%; una brecha de 10 puntos porcentuales con el área urbana (87.2). Según área de residencia, en el año 2014, se observa mayor asistencia escolar (secundaria) en el área urbana (86,3%) mientras que en el área rural es de (73,6%), con una brecha de 12,7 puntos porcentuales entre ambas áreas; la menor asistencia acorde con la edad se observa en el área rural (37,0%), con 16,4 puntos porcentuales menos que en el área urbana; y la asistencia con atraso escolar es mayor en el área rural (30,3%). En el 2015, a nivel nacional, la tasa de conclusión en secundaria para edades entre los 17 y 18 años de edad fue de 68.6%, correspondiendo al área rural 46.4%; más de 30% por debajo del área urbana.

El 52.3% de la población de 5 a 17 años en ámbitos rurales trabaja, y con ello genera consecuencias directas en su asistencia escolar, especialmente en las y los adolescentes de edades entre 14 y 17 años (ETI⁵, 2015) La tasa de embarazo adolescente rural en 2015 era de 23%, mientras que en las zonas urbanas era de 10%; el 73.8 de niñas y niños fueron alguna vez víctimas de violencia psicológica o física; mientras que en adolescentes el porcentaje de víctimas fue de 81.3%, y el 34.6% fue alguna vez víctima de violencia sexual. (ENDES 2015).

Por lo expuesto, queda clara la necesidad de reflexionar respecto a cómo estos factores sociales de la ruralidad están influyendo en los procesos socioeducativos de las y los adolescentes. Analizar la gestión de las instituciones educativas, el clima escolar y su relación con los logros de aprendizaje; conocer cómo se implementa la gestión de la convivencia escolar en contextos rurales; articular la institución educativa y la comunidad; fortalecer los roles de las y los actores educativos, así como la función y las organizaciones y espacios de la escuela, para comprender más claramente cómo abordar las políticas públicas en educación y desarrollar nuevas formas de atención para ámbitos rurales.

Exigencias ético políticas

El Perú ya no puede solo implementar a ciegas los lineamientos de política internacional respecto al manejo de lo público y social. Urge repensar el papel del estado en función de las condiciones a las que nos enfrentamos como ciudadanos mucho más allá de nuestras fronteras, dejándonos de pensar como

⁴ La Encuesta Demográfica y de Salud Familiar – ENDES es una de las investigaciones estadísticas más importantes que ejecuta el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú – INEI. Brinda información sobre la dinámica demográfica y el estado de salud de las madres, niños menores de cinco años y personas de 15 y más años de edad residentes en el territorio nacional.

⁵ Encuesta Nacional Especializada de Trabajo Infantil. Ministerio de Trabajo del Perú.

sociedad y pensándonos más como humanidad. Una humanidad con preocupaciones y problemas como el hambre, el cambio climático, o las guerras que nos afectan a todos y todas; y más aún aceptando que el desarrollo es inviable si las oposiciones se convierten en fundamentalismos que nos separen, en vez de oposiciones como punto de partida para encontrar las coincidencias.

Hace unas décadas atrás, en Jomptien, Tailandia (1990) se realizaba la declaración mundial sobre educación para todos, con un discurso muy interesante respecto al reconocimiento irrestricto del derecho a la educación como fundamento para la construcción de un "...mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro..." dejando clara la necesidad de educar para la vida. Y señala "...que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente para el progreso personal y social." Dando énfasis a la necesidad de dar cobertura en educación, pero recalca que esta educación no necesariamente asegura el progreso personal y social. Esta idea está anclada al tipo de educación que ya no queremos, pues una educación para el futuro si puede asegurar el progreso personal y social, pero con otro tipo de educación.

Solo una inteligencia que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos sociales podrá hacer frente a la complejidad de nuestro mundo y al desafío contemporáneo de la autodestrucción material y espiritual de nuestra especie (Nicolescu, 1996, p.96).

65

Esta sociedad mundializada debe repensar los patrones sobre cuales construye su modelo civilizatorio y, en especial, la filosofía que subyace en la educación que queremos para el futuro. Edgar Morín, en un trabajo realizado bajo el auspicio de UNESCO desarrolló un conjunto de premisas muy importantes para repensar la educación del futuro. Entre ellas, plantea la necesidad de superar las cegueras del conocimiento, sustentadas en diferentes tipos de saber, imposición de un tipo de conocimiento hegemónico; basarnos en una ética del género humano como individuo/sociedad/especie que trasciende al mero sujeto y abre su análisis a la diversidad y complejas relaciones sociales y emocionales, así como en el ejercicio de la ciudadanía; y empezar a construir una identidad planetaria que supera la noción de pequeños estados y fronteras, pensado en aquellos grandes temas y problemáticas que nos afectan a todas y todos por igual como el cambio climático, la pobreza o las guerras, y que, solo si las repensamos en una idea de ciudadanía global es posible pensar en salidas viables.

En esa misma línea en el año 1994, en Arrábida, Portugal, se reunieron un conjunto de personalidades y profesionales de diferentes especialidades, de las ciencias sociales, humanas y otras ciencias, para debatir en torno a la noción de transdisciplinariedad. Esta iniciativa concluyó en la elaboración de un documento de alto nivel y contribución para el conocimiento, y me parece que de manera especial nos ilustra para repensar el tipo de educación que queremos para nuestras sociedades. Entre otros aspectos, propone una actitud de apertura a

todo tipo de conocimiento, incluso hacia los mitos y todo tipo de religiosidad; propone una ética del diálogo y el respeto absoluto del otro; y propone que la actitud y la visión transdisciplinar debe regirse por el rigor, la apertura y la tolerancia.

Ese escenario, en el que analizamos la ruralidad como un espacio donde se concentra condiciones tales como la ausencia de estado, los conflictos sociales, una educación con baja calidad, poca cobertura, deficiente infraestructura y equipamiento; es, a la vez, el área más atractiva para los inversionistas extranjeros y las transnacionales, representando el área de mayor interés económico, pues justo en las zonas rurales se encuentran los mayores yacimientos de oro, petróleo y gas, entre los más importantes. En esa línea reproduzco dos artículos (10° y 11°) de la carta de la transdisciplinariedad⁶ que se enfocan con gran claridad sobre estos aspectos de la ruralidad y la visión con la que deberían ser abordados:

10. No hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a las otras culturas. El enfoque transdisciplinario es en sí mismo transcultural. (Nicolescu, 1996, p.96)

La oposición urbano-rural debe replantearse mediante una revaloración de los parámetros con los que se juzga lo que consideramos desarrollado de lo que no lo es, y así caerá, también, la opción de ver a lo urbano como lo bueno, lo más alto, lo más atractivo, y lo rural como lo malo, lo pobre, o lo atrasado. Una nueva visión del desarrollo y una nueva visión de la educación requiere una postura de equidad en el relacionamiento intercultural y la forma como implementamos el proceso educativo, lo cual pone en cuestionamiento las verdades y el conocimiento, así como planteamientos tan mundializados como la alfabetización.

11. Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos (Nicolescu, 1996, p.96).

Se debe replantear la dualidad de maestro (sabio) - alumno (ignorante), y pensarse bajo un nuevo paradigma donde todas y todos aprendemos en la práctica y no solo para el discurso; replantear un sistema educativo donde ya no cabe el mismo tipo de escuela, una institución rígida, que restringe la libertad y la innovación, que le quita la alegría a las niñas y los niños, donde los quieren

⁶ La Carta de la transdisciplinariedad se elaboró en el Convento de Arrábida, Portugal en noviembre de 1994 y participaron un conjunto muy variado de científicos e intelectuales de diferentes disciplinas. Entre ellos destaca Basarab Nicolescu, quien destaca sus orígenes en los planteamientos de Jean Piaget, Edgar Morin y Erick Jantsch.

“disciplinar” bajo esquemas de autoridad reproducida desde el mundo de los adultos y que no encaja en las enormes potencialidades que ellos y ellas expresan.

Aproximaciones teórico-conceptuales

En la elaboración de un marco de referencia consideramos importante iniciar revisando los análisis de los problemas sociales que impactan las escuelas rurales del Perú. ¿Cuáles son esos problemas? ¿Cómo han evolucionado en el tiempo? y ¿cómo están impactando en la vida de las y los adolescentes? Para ello es necesario tomar en cuenta la visión de las instituciones e investigadores(as) que han abordado la educación rural y los problemas asociados que se suscitan en este ámbito. En esta aproximación teórica e investigativa tomaremos algunos estudios que se han hecho en el marco de las necesidades del Ministerio de educación del Perú y otros que aparecen como producto del trabajo de instituciones universitarias y centros de investigación, que actúan como aliados de la problemática educativa, la gestión pública y el desarrollo social.

1. La dinámica de la deserción escolar en el Perú. Un enfoque usando modelos de duración. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (Lavado y Gallegos: 2005).

Este estudio partió del interés por revisar los resultados educativos más allá de las cifras, pensando en la calidad de la enseñanza; tratando, de manera esencial, de adentrarse en las razones por las cuales las y los estudiantes dejan la escuela y llegan a una “situación de deserción”. Por lo tanto, este estudio pretende analizar “la tendencia de la probabilidad de desertar” y para ello utilizó como base la información del ENAHO⁷ (2002). Se buscaba identificar los grados o niveles en los que existe mayor probabilidad de dejar la escuela y los factores más significativos que influyeron en la decisión de dejarla.

67

⁷ La ENAHO es la Encuesta Nacional de Hogares, realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú desde 1995 y permite tener información representativa de un conjunto de indicadores relativos a las condiciones de vida de las familias peruanas. A inicios del año 2007, con el auspicio del Banco Mundial, el INEI convocó a un Comité Asesor especializado conformado por representantes de organismos internacionales, de organismos gubernamentales nacionales, representantes de la comunidad académica y de centros de investigación. Este Comité ha venido participando cada año en verificar la calidad de la ENAHO y la medición de la pobreza. Desde el 2010, el Comité Asesor de Pobreza se constituye en Comisión Consultiva para Estimación de la Pobreza y otros indicadores relacionados; cuyo objetivo es garantizar la calidad, transparencia y confianza de la información en el campo de la medición de la pobreza y otros indicadores relacionados. En el mismo año a iniciativa del Ministerio de Economía y Finanzas se inician las coordinaciones para conformar una Comisión Técnica Interinstitucional que tendría a cargo la Tercera Revisión del Cuestionario de la ENAHO. Durante los años 2010 y 2011 se realizaron las reuniones del Comité de Revisión y posteriormente se validaron las propuestas de modificación en pruebas de campo. Finalmente, en octubre del 2011 se aprobaron los cambios para el cuestionario que rigen a partir del año 2012.

De acuerdo a los resultados mostrados en este estudio, en zonas urbanas el 14.4% de niños y niñas entre 5 y 17 años de edad dejan de asistir a la escuela y en zonas rurales sería más del doble (35%). Si este estudio es de hace 15 años, ¿Cuánto habrá cambiado esta realidad hacia el 2017? ¿Se habrá superado esta alta brecha entre lo urbano y rural?

Una de las conclusiones más importantes que se presentan en este estudio es que la falta de oferta educativa es una determinante del ausentismo y la deserción escolar en zonas rurales y se agrava por las condiciones socioeconómicas de la población. Un aspecto interesante a resaltar es que “los niños que más necesitan la educación son los más propensos a dejarla”. Así mismo, su revisión de literatura también pone en consideración la discusión sobre los distintos conceptos de la deserción escolar y la falta de un consenso entre los diferentes autores, de las cuales podríamos mencionar las siguientes:

- Estudiantes que interrumpieron su asistencia a la escuela por varias semanas sin una razón de urgencia, tal como enfermedades. (Brachman, Green y Wirtanen, 1971)
- Estudiantes previamente matriculados que dejan la escuela por un periodo prolongado y no se matriculan en otra escuela, excluyendo a quienes estuvieron enfermos o fallecieron. (Morrow, 1986)
- Estudiantes que dejan la escuela sin graduarse, independientemente si retornan o reciben un diploma equivalente. (Fitzpatrick y Yoels, 1992)
- Estudiantes que se matricularon el año anterior y no se matricularon el siguiente año, considerando un año escolar como el periodo de tiempo para considerar la categoría de deserción. (Franklin y Kochan, 2000).

68

Otros autores mencionados en el estudio del CIES⁸ utilizaron diferentes técnicas para determinar aspectos relacionados a la deserción y sus factores determinantes, llegando a diversas conclusiones que nos ayudan a aproximarnos a la comprensión de la problemática:

- Hill (1979) encontró que mientras los padres fueran más educados había menor probabilidad de deserción.
- Fitzpatrick y Yoels (1992) encontraron que las escuelas que reciben mayores recursos estatales presentan menores tasas de deserción.
- Alexander, Entwistle y Horsey (1997) concluyeron que los cambios emocionales dentro de la familia, la actitud de los padres, el rendimiento escolar y la conducta de los niños influían decisivamente en la deserción.
- Rumberger y Thomas (2000) afirman que las escuelas poseen una poderosa influencia en el logro de sus estudiantes y en consecuencia se les atribuye casi la mitad de las deserciones.

⁸ Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Perú.

- Assaad, Levison y Zibani (2000) sostienen que el ingreso de un estudiante al mercado laboral produce un impacto directo y perjudicial en su asistencia a la escuela.
- Ahlburg, McCall y Assaad (2001), entre los resultados más importantes de su estudio, encuentran que los niños que combinan el trabajo con el colegio son más propensos a desertar; quienes tardan en ingresar al colegio suelen dejarlo a edades más tempranas y que la educación de los padres afecta las decisiones sobre la educación de sus hijos.

El estudio realizado por Pablo Lavado y José Gallegos finalmente concluye en lo siguiente:

- La tasa de deserción total representa más del 19%.
- La mayor probabilidad de deserción ocurre en el primer año de secundaria.
- El paso a la secundaria es crítico de manera esencial en zonas rurales, pero en general la probabilidad de dejar la escuela aumenta permanentemente en toda la secundaria.
- Las tasas de deserción son más altas mientras más alta sea la pobreza.
- Ausencia o escasa oferta educativa influye directamente en la deserción.
- La retención de un estudiante en el mismo año escolar y producto del bajo rendimiento es más perjudicial para culminar la etapa escolar. Es decir, el recursamiento es un determinante importante de la deserción.
- Las estudiantes en situación de convivencia o embarazo tienen una mayor probabilidad de dejar la escuela.
- Los niños y niñas rurales que no pertenecen al núcleo familiar presentan una mayor tasa de deserción.
- Las niñas rurales tienen mayor probabilidad de permanecer en la escuela que los niños aparentemente debido a la valorización de la educación de las mujeres.
- El esquema de transferencias monetarias tendría un efecto importante en la reducción de la deserción. Pues, de empezarse en la primaria sobre la edad normativa, se lograría reducir en un 50% el atraso escolar y de un 50 a 78% la deserción escolar.
- La deserción debe ser analizada no solo en el marco de la escuela, sino como resultado de la influencia intrafamiliar y la comunidad.

2. Trabajo adolescente y deserción escolar en el Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE.

En esta investigación se analiza con mayor énfasis la relación de la deserción escolar respecto al impacto del trabajo y, por ende, los efectos que esta problemática produce para la generación de capital humano. Para ello, incorpora la variable "asistencia a la escuela" y procura analizar qué aspectos pueden

determinar su cumplimiento en relación al trabajo infantil. ¿Cómo se define la asistencia a la escuela y no al trabajo? Una conclusión interesante a la que arriba es que “los adolescentes de áreas rurales se encuentran en una situación de clara desventaja frente a sus pares urbanos, pues estos tienen hogares con menor capacidad de gasto, jefes de hogar con menor nivel educativo y un mayor porcentaje de estos no tiene como lengua materna el castellano, siendo estas variables determinantes de que el adolescente solo estudie y no trabaje”. En esa línea el autor plantea como recomendación la “urgente necesidad” de implementar un programa nacional de lucha contra el trabajo adolescente que ataque las causas de esta problemática, enfatizando en la necesidad de generar un programa de transferencias monetarias condicionadas y plantea la necesidad de seguir ampliando las investigaciones en el tema. (Pariguana, 2011)

Si bien es cierto que el estudio logra una interesante descripción de la deserción escolar en relación a las variables que la circundan —así como de las causas más frecuentes en ámbitos rurales de esta problemática tan compleja—, no parece considerar opciones de intervención o formas de atención que se correspondan en su complejidad.

3. Evaluando el impacto de shocks negativos en la deserción. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Este trabajo procura realizar un acercamiento a aspectos poco estudiados, que permitan identificar variables que impactan directamente en las condiciones básicas de la familia, como fallecimiento de los padres, enfermedades o accidentes graves, denominándolos shocks negativos, encontrando información interesante respecto a la carga de responsabilidades en los hijos dependiendo del tipo de suceso, el género y la edad de ellos. “Así, ante el fallecimiento o desempleo, la población más vulnerable es la de los hombres; mientras que, ante enfermedad de alguno de los padres, la población más vulnerable es la de las mujeres”. Estos shocks determinan, en estos casos, las decisiones sobre el futuro educativo de los niños, niñas y adolescentes. (Vargas, y Zevallos, 2009).

4. Interrupción escolar y arreglos familiares. Pontificia Universidad Católica del Perú.

El estudio analiza la problemática de la deserción en el marco de la familia, partiendo de la pregunta “¿Por qué algunos/as jóvenes que viven en contextos aparentemente similares logran continuar con el sistema escolar mientras otros lo abandonan?” Es una pregunta aparentemente obvia, pero que recoge un auténtico sentir, que procura explicar a lo largo del documento. Los casos analizados demuestran que no se debe tipificar u homogeneizar la deserción o los casos de culminación oportuna en contextos desfavorables, pues existen una serie de arreglos familiares que posibilitan la continuidad de los estudios, con la

participación de los integrantes en la medida de sus capacidades y posibilidades, sin recargar las tareas o responsabilidades en una sola persona. Los jóvenes se ven inmersos en procesos temporales de migración por la necesidad de ingresos, lo cual siempre repercute, en general, para mejorar las condiciones de la familia y el aumento de posibilidades de estudio para los hermanos menores. También evidencia que durante las últimas décadas se ha modificado la priorización de estudios hacia los hijos hombres, pues ahora resulta indistinto si es hombre o mujer.

Por otro lado, identifica que existe una suerte de “sutilezas en las desigualdades en espacios aparentemente iguales, así como aporta a la relativización del mandato de las condiciones económicas como únicos elementos y, por lo tanto, determinantes de la inclusión o exclusión social”. En ese sentido, enfatiza que no existe una sola explicación, o una relación causal simple respecto a la continuidad escolar, por el contrario, responde a una realidad muy compleja de arreglos familiares, donde el nivel educativo de los padres es clave: a mayor nivel alcanzado, mayor apoyo para la continuidad de estudios de sus hijos e hijas. Finalmente, considera importante reflexionar sobre el papel que debe jugar la escuela en estos tiempos y la forma como se debe abordar el proceso educativo en relación a la familia y la comunidad (Olivera: 2010).

5. Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a la educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. GRADE.

71

Una primera caracterización que hace el autor es categorizar a las poblaciones rurales como poblaciones en contextos de alta pobreza, con particularidades como que los estudiantes tienen una lengua materna indígena o estudian en salones multigrados, entre otros. Para efectos de esta investigación, se evaluó el progreso y la evolución educativa de estudiantes de veinte escuelas de dos zonas rurales que, aunque no arrojen data que pueda ser generalizable, nos muestran información interesante de los resultados educativos en zonas rurales. El 43% de este grupo de estudiantes llegó a la secundaria sin repetir y el 20% había abandonado la escuela.

Una de sus principales conclusiones es que el rendimiento escolar no sería determinante para la deserción o el abandono escolar, sino factores externos o extraescolares, pues estos estudiantes no mostraron tener menor rendimiento escolar durante su trayectoria escolar. Sin embargo, considera que los docentes tienen muy buen criterio para decidir quienes pasan de grado. Efectivamente los “repetidores” no mostraban buenos resultados en las pruebas estandarizadas, potenciando la visión del docente como transmisor de conocimientos y evaluador, frente a un concepto de educador o formador, centrado en el progreso integral de los estudiantes; tampoco está considerando los “otros saberes” que desarrollan los estudiantes y que le van a servir para la vida.

Por otro lado, arroja datos respecto a las situaciones en las que ocurre la deserción, reforzando lo que sabemos sobre el tema. La necesidad de ingresos, las vacaciones de medio año y contacto con actividades remuneradas refuerzan la posibilidad de la deserción escolar, proponiendo ponerles atención a los periodos vacacionales. Respecto a lo que hacen los docentes respecto al bajo rendimiento, surgió como acción más frecuente “hablar con los padres” y frente a las inasistencias “mandar a llamar a los padres”.

En relación a la percepción de los estudiantes que dejaron la escuela, manifestaron que sentían haber recibido poco apoyo de sus docentes, que sintieron diferencias en el trato respecto a otros estudiantes y que hubo exceso en las tareas encargadas, aparentemente frente al bajo rendimiento los docentes les mandaban más tareas. Sin embargo, no demuestran tener una percepción negativa en general hacia la escuela, el director o los docentes. Así también los estudiantes desertores manifestaron siempre su intención de regresar al siguiente año, aunque esto no se llegara a concretar. Un factor destacado es la ausencia de los padres en este grupo, que resultó de 17% —bastante alta. Así también, se encontró que quienes crecen más tendrían una mayor probabilidad de desertar debido a que es visto como mano de obra.

El autor plantea que las escuelas peruanas en ámbitos rurales funcionan bajo un esquema de “Darwinismo educativo” puesto que son los estudiantes quienes deben adaptarse a la escuela, en vez de que la escuela se organice en función de las necesidades y expectativas específicas de ellos. Presentan un escenario donde sobrevivirán los más fuertes, es decir, los de menor rendimiento repetirán y los más pobres dejarán la escuela sin que la escuela haga nada para prevenirlo o resolverlo. (Cueto, 2004).

72

6. Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú.

Este estudio se realizó en una muestra de adolescentes de 23 departamentos del Perú, para identificar aspectos que determinen la decisión de asistir o desertar de la escuela. Su acercamiento a la problemática le hace llegar a la conclusión que la deserción es aún un problema muy grande y debe ser atendido en esa magnitud. Los resultados de la investigación encuentran que los problemas económicos, el trabajo adolescente, embarazo, matrimonio y convivencia son en general condiciones inminentes de la deserción, y que están asociados de manera principal a la pobreza. Al igual que en otros estudios similares, encuentra que las secundarias rurales no están preparadas para atender necesidades específicas de los adolescentes, menos aún “problemas de aprendizaje”; noción sobre la que deberíamos detenernos a hacer un análisis más profundo.

Esta investigación, por coincidencia nuevamente, plantea como sugerencia reforzar los programas de transferencias monetarias directas condicionadas a la asistencia, de manera preferente en la secundaria; replantear la propuesta pedagógica y el currículo para responder mejor a las necesidades y expectativas

de los adolescentes de las zonas rurales, considerando su realidad, especialmente el mundo del trabajo; finalmente, incorporar propuestas para trabajar con estudiantes embarazadas o madres con escasos recursos económicos para que puedan culminar sus estudios (Alcázar, 2005).

7. Ministerio de Educación del Perú. La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención.

Este estudio, realizado por un equipo dirigido por Carmen Montero sobre escuelas rurales, si bien fue publicado hace 17 años y está centrado solo en primaria, es un trabajo de análisis muy completo sobre la educación en ámbitos rurales. Los primeros tres capítulos realizan una apropiada caracterización de la población ubicada en estos contextos, las familias y la situación de los niños y las niñas; los siguientes cuatro capítulos permiten hacer una entrada a la escuela y revisan sus tipos, infraestructura, uso del tiempo, las tasas de escolaridad, la matrícula, la distribución, entre otros. En los capítulos 8 y 9, desarrolla la situación de las y los docentes en ámbitos rurales, primero desde el perfil profesional y personal, y luego entrando a sus condiciones de trabajo, situación familiar, la relación entre docentes, satisfacción, expectativas, motivación y las condiciones en las que desarrolla su servicio educativo. Los capítulos 10 a la 16 revisan los aspectos pedagógicos y experiencias educativas innovadoras para primaria que no son materia del presente estudio. Finalmente exponen una propuesta de lineamientos para la educación primaria en áreas rurales.

Para efectos del presente estudio tomaremos como referencias los resultados expuestos del capítulo uno al capítulo nueve, pues revisan diferentes aspectos del mundo escolar de ámbitos rurales que no son ajenos a lo que viven las y los adolescentes escolares de este contexto en la actualidad. De acuerdo al estudio, la población rural representa el 35.5% de la población nacional, la tercera parte de éste tiene como lengua materna una de las 42 lenguas vernáculas del país. El 57% de las familias son nucleares, con un nivel educativo de los jefes de hogar bajo, cuyo promedio de años de estudio en varones es de 5.6 y de mujeres 2.5, y que en general las mujeres presentan menor tiempo de escolaridad. Las condiciones de vidas difíciles, ligadas a la pobreza se expresan en uso doméstico de agua de río, ausencia de servicios higiénicos, uso de pozo séptico o silo, uso limitado de energía eléctrica que representa a 24 de cada 100 hogares.

Sobre el mundo del trabajo, la familia y la escuela plantea que:

la participación de niños y niñas en la economía familiar es un hecho dado que trasciende la función meramente económica: el trabajo tiene también un significado social y cultural, y una función socializadora en el medio rural, puesto que prepara a niños y niñas para desempeñarse como adultos competentes en su comunidad. Esta situación plantea un reto a la escuela

rural, en la medida en que tiene que integrar la condición laboral de la población que debe atender. (Montero, 2001)

Los padres y madres de familia presentan altas expectativas de la educación en beneficio de sus hijos y sus condiciones de vida, destacando la importancia que le dan a aprender bien el castellano como base para enfrentar otros problemas y superarse. Esto se demostraría por los diferentes aportes y apoyos que realizan para la implementación de las escuelas, tanto en mano de obra como en otras necesidades que se presenten, así también prescindiendo de la mano de obra que representan sus hijos y que dejan de trabajar para ir a la escuela. A pesar de ello:

los padres y madres de familia son vistos negativamente por profesores y autoridades de organismos intermedios del sector. Se los califica como desinteresados por la educación de sus hijos, responsables de sus ausencias y atraso, poco colaboradores con la escuela y con el proceso de aprendizaje (especialmente por el bajo nivel educativo de la mayoría). Todo ello impide que logren desarrollar una presencia más activa en la vida escolar, ante la renuncia de profesores y el poco reconocimiento de las autoridades. (*ídem*)

La data de los docentes nos muestra que 53% son hombres y 47% son mujeres, viéndose predominancia de mujeres en las escuelas con menor grado de ruralidad y de hombres en las escuelas más alejadas. Se identifica a un grupo relativamente joven, menores de 35 años; estos docentes enseñan predominantemente en su región de origen y de manera creciente provienen de zonas cercanas a lo rural y/o con cierto grado de ruralidad. El 86% de ellos puede acreditar un título de maestros, sin embargo, ello no garantiza que posean las cualidades y capacidades necesarias para desempeñarse como docentes en zonas rurales. Un 57.6% debe vivir durante la semana en las comunidades en las que ejerce la docencia, usualmente acomodándose en condiciones precarias y sin las condiciones mínimas para organizar y prepararse para su labor. Entonces, se observa un docente poco capacitado, abandonado por el sector, desconfiado de los niveles intermedios, y con un alto interés por salir de las zonas rurales y encontrar vacantes en zonas urbanas donde tengan mejores ingresos y condiciones para su labor.

Respecto a la cuestión pedagógica, comparte algunas ideas muy vigentes: el aula no es usada plenamente como recurso pedagógico; el tiempo usado para el trabajo en aula puede ser prolongado, interrumpido o suspendido de acuerdo a los intereses del profesor; los padres u otros actores externos sin que medien las necesidades educativas o la planificación del ciclo escolar; la clase está organizada de acuerdo al tema que toca enseñar; el principal recurso es la pizarra; los docentes sobreestiman los materiales (libros) y se limitan a sí mismo para generar nuevos análisis y proponer otras rutas de aprendizaje en el aula; y al igual con los

estudiantes cortan su iniciativa y libertad para aprender y dándole mucho peso a la disciplina y el orden. (Montero, 2001).

8. Del trabajo Infantil a la educación superior.

La problemática del trabajo infantil y su relación con la dimensión educativa, el futuro y concreción del proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes resulta trascendental, por ello es necesario incorporar un análisis como el que propone la autora. Si bien no ingresa directamente a un nivel sino más bien explora el proceso educativo y el éxito escolar deja un análisis muy importante de las consideraciones sobre el trabajo durante la etapa escolar. Esta investigación recupera la experiencia personal de varios jóvenes que vivieron la experiencia del trabajo infantil y superando sus adversidades llegaron a la educación superior, dejando de lado los enfoques deterministas que relacionan pobreza con trabajo infantil y fracaso escolar como una ruta inequívoca.

Los datos obtenidos se lograron mediante la realización de cinco talleres en las regiones de Puno, Piura, Chiclayo, Junín y Lima. Su desarrollo le dio énfasis a los aspectos poco analizados que están inmersos en las subjetividades de las y los estudiantes, en su vida personal, familiar y social, que al constituir una trama compleja de elementos, pueden ayudar a explicar mejor el problema. El estudio encontró que, en su mayoría, los padres tenían bajo nivel educativo. El 65% de madres y 62% de los padres contaban con estudios de primaria. En promedio contaban con 6 hermanos; el 88% vivían en condiciones inadecuadas; el 83% con ausencia de servicios higiénicos y el 83% con una alta dependencia económica de sus miembros.

Entre sus principales conclusiones plantea que la trayectoria social depende de manera fundamental de vínculos humanos confiables y de calidad provenientes del entorno familiar; las fortalezas individuales y la toma de decisiones en función de las oportunidades que ofrece el entorno, es decir, el soporte de la familia y la escuela; las experiencias socioemocionales positivas en la escuela son claves para la superación personal; los jóvenes consideran que el contacto humano, la sociabilización (docentes y otros estudiantes) en la escuela es el factor de mayor motivación y valor para su vida; contar o construir una visión de futuro durante la trayectoria escolar.

Finalmente recomienda que el estado considere las condiciones subjetivas de los niños, niñas. Adolescentes y jóvenes; se requiere fortalecer a las familias en su rol orientador y motivador del proyecto de vida de sus hijos; incorporar en las políticas educativas el fortalecimiento del rol socializador de la escuela y la comunidad educativa; el currículo debe incorporar el desarrollo socioemocional y personal dada su relevancia; los programas sociales deben trabajar los factores protectores en esta noción del entorno; así también, la escuela debe ser fortalecida en su rol para la promoción de modelos socializadores (Silva, 2014).

También, en diferentes documentos se habla de la noción de *nueva ruralidad*, entendida como la interrelación múltiple entre espacios urbanos y rurales que explica la serie de transformaciones experimentadas por los mismos situando el análisis en la relación de estos sectores, la circulación de agentes, la presencia de actividades no agropecuarias en el campo, entre otras (Diez, 2014). Por lo tanto, lo rural supera a "lo agrario" o agropecuario; hay un proceso de envejecimiento y feminización del ámbito rural; hay un aumento en la articulación de los espacios rurales con diversos mercados, cercanos y lejanos; así también, un mayor protagonismo de la población en el gobierno y gestión de sus comunidades. Finalmente, en esa dualidad e interdependencia, lo urbano no existe sin lo rural, lo que invita a un análisis integral en la complejidad que expresa. Sin embargo, también plantea una serie de retos: ¿cómo romper las barreras de la desarticulación y la comunicación hacia lo urbano? ¿Es posible poner en cuestión los parámetros del campo aspiracional de las niñas, niños y adolescentes rurales? ¿Es posible incrementar el acceso a derechos basados en la cultura propia y la tradición local?

Educación rural y transformación social.

Si los humanos siguiéramos el modelo de vida de las saludables comunidades celulares, nuestras sociedades y nuestro planeta serían más pacíficos y vitales. Crear semejante comunidad pacífica resulta todo un desafío, ya que cada persona percibe el mundo de una forma diferente. Así que, en esencia, existen seis mil millones de versiones humanas de la realidad en este planeta, y cada una de ellas percibe su propia verdad. A medida que la población aumenta, chocamos los unos con los otros.

Bruce Lipton, La biología de la creencia.

Entonces, urge volver la mirada hacia el análisis de la problemática educativa, lo que implicará reconocer que existen determinantes sociales que están impactando en la educación y que impiden cualquier intento de avance, rompiendo con las iniciativas que se generan desde lo pedagógico. Estas determinantes sociales son factores que están enraizados en las comunidades y se manifiestan a través de la pobreza; el nivel educativo de los padres, madres y/o cuidadores de las niñas, niños y adolescentes, y de las familias; la violencia en todas sus manifestaciones, incluyendo la familiar, escolar, física, psicológica, o la violencia sexual; el trabajo infantil; el abandono temporal de las familias, entre otros.

La realidad nos dice que estas problemáticas no están resueltas y constituyen un gran obstáculo para alcanzar logros de aprendizaje, para impulsar mejoras en el desempeño de las y los docentes; también impide implementar eficientemente nuevas estrategias y formas de atención pedagógicas como los procesos de acompañamiento pedagógico, lo que resulta en intervenciones poco consistentes y que generen un impacto nulo en el ejercicio de la docencia o la gestión escolar.

En esa línea, cada uno de estos factores constituyen un conjunto de dificultades para el desarrollo de las diferentes iniciativas de sector educación.

Uno de los aspectos más importantes de la problemática educativa responde a las estructuras mismas del sector y se desarrollan en torno a las condiciones en las que ocurre el proceso educativo. En ese contexto se desenvuelve la carrera docente, donde el sistema de escalas o niveles es muy poco práctico, demasiado estirado en el tiempo y no tiene mucha claridad, por ejemplo, sobre cuanto deberían ganar las y los docentes. Desde el Ministerio de Educación del Perú se promueve el aumento de salarios, y aun cuando se van haciendo efectivos de manera gradual, la sensación del magisterio es que no es más que un paliativo y ello se reflejaría en los montos paupérrimos asignados. Esta situación nos remite a un nuevo debate respecto a la carrera pública magisterial, en un escenario con docentes de mayor y menor categoría, en condiciones adversas, y finalmente, con un sistema local y/o regional con altos índices de corrupción, que nombra docentes en zonas rurales que de inmediato se reasignan en otras escuelas menos rurales y/o urbanas, dejando sin plazas a estas escuelas que deben recurrir a otras modalidades de contrato, desmejorando las condiciones de trabajo y reduciendo calidad de la enseñanza.

La ausencia o poca presencia del estado dificulta más las posibilidades de cambio. Como se puede comprobar a lo largo del país, en las zonas rurales la institución con mayor presencia es la posta médica, que la mayoría de veces es un "elefante blanco", pues en muchos casos es atendida solo por personal "serumista", es decir, practicantes. También llegan, aunque de manera intermitente, algunos programas sociales. Algunos son de carácter nacional como *Juntos* o *Qualiwarma*, mientras que otros son de carácter regional o se encuentran focalizados por tener prevalencia de alguna problemática.

Frente a los problemas más graves respecto a las necesidades sociales, de salud, seguridad y demás, se tiene que recurrir a la capital de la provincia o la región, lo que implica largas horas de traslado, a veces días, y altos gastos de transporte, que en la mayoría de casos termina siendo un impedimento para el ejercicio ciudadano y también afectan al sistema educativo en cada nivel de gobierno. Cuando no tienes a quien acudir para denunciar situaciones de violencia, cuando la ley no se aplica; cuando no hay forma de atender emergencias, y finalmente cuando la comunidad siente que está lejos y que no son considerados como importantes para el estado. Se pone en evidencia la falta de conexión entre lo que está sintiendo la población y lo que se propone desde las políticas públicas, lo cual también se traslada al espacio de la escuela, donde los programas sociales llegan de manera insuficiente y desconectada de la realidad.

En tal sentido, los cambios no deben pensarse solo como revoluciones o cambios dramáticos, sino como fórmulas fundamentadas en las potencialidades existentes, realizando giros en la política educativa que se podrían incorporar, generando pequeños cambios para lograr grandes transformaciones. Ello implica

identificar aquellos espacios, normas, instituciones, propuestas, proyectos, metodologías, estrategias u otros aspectos, así como nuevas funciones para los actores educativos y condiciones que puedan significar un punto de partida para el cambio.

Algunos apuntes para repensar la secundaria rural:

- La realidad rural y sus comunidades deben pensarse como heterogéneas, por lo tanto, no es conveniente diseñar modelos homogéneos que las encasillen. Bajo esta nueva lógica, podemos visibilizar las reales causas del problema social y educativo: promover un rediseño de las políticas públicas dirigidas a este sector, generar mayores posibilidades de desarrollo, así como, en el desarrollo de nuevas y mejores estrategias hacia la comunidad, la escuela, la familia y nuestros estudiantes.
- Nos urge dejar atrás cualquier indicio o acto de exclusión. Solo es posible lograrlo desestigmatizando a quienes han dejado de estudiar, denunciando la opresión de la que son víctimas las y los estudiantes, eliminando el recursamiento y todo tipo de sanción o norma disciplinaria que no contribuya a generar aprendizajes. De esta manera, denunciamos que es la sociedad la que excluye al estudiante, y que en un sentido más profundo y estigmatizante los proscriben de la educación. Entonces, “los problemas de aprendizaje” dejan de ser culpa de las y los adolescentes y nos remiten a una oportunidad de aprendizaje que activa las instancias y espacios de la institución educativa.
- Es necesario replantear el papel del docente/maestro. El nuevo profesor(a) debe dejar de enseñar lo que sabe, abrir el aula y permitir que las y los estudiantes empiecen a aprender a aprender a partir de su vida cotidiana, para que dejen de ser alumnos y se constituyan en estudiantes y en actores de su propio desarrollo educativo, tomando como escenarios de aprendizaje sus propios contextos, sus comunidades, y fundamentados en sus experiencias, en sus saberes, en sus tradiciones y en su identidad.
- Regresar la escuela al espacio de la comunidad. Relocalizar la escuela y abrirla para convertirla en aula-mundo, dándole valor pedagógico a los escenarios de aprendizaje reales, otorgándole valor a los sabios de la comunidad, replanteando la adquisición de conocimientos y dándole mayor valor a la diversificación curricular, y la cultura oral, para devolverle sentido al aprendizaje, y por lo tanto, alcanzando aprendizaje significativo.
- Desmitificando lo pedagógico y re-socializando lo educativo, es decir, que lo pedagógico deje de querer sonar tan difícil y se resocialice en lo local, dándole vida a las estrategias pedagógicas y priorizando la formación integral y el bienestar de la sociedad. Donde la aprehensión de conocimientos, solo como mera memorización sea cada vez menos importante. Pues, ¿de qué sirve aprender trigonometría, historia universal u otros temas, sin consolidar nociones de trabajo en equipo, tolerancia,

inclusión o resolución pacífica de conflictos, entre otros aspectos necesarios para la vida?

- Reconocer que muy poco o nada se está haciendo, que la mayor parte de las orientaciones y lineamientos generados desde el Minedu solo están sirviendo para actualizar y reactualizar consultorías y grandes gabinetes de documentos y normas que no llegan con la claridad y la incidencia que deberían. La realidad es que no están impactando en las y los destinatarios finales: la ciudadanía. Plantearnos la urgencia de la reorientación de los recursos del sector no debe ser una herejía.
- El sector educación en sus diversos niveles de gobierno debe empezar con pequeños cambios, poniendo en funcionamiento los sistemas que en la actualidad no caminan, tanto a nivel ministerial, regional y local. No podemos poner a correr un automóvil que ha estado parado tanto tiempo, entonces vamos despacio para agarrar viada y pisar el acelerador.
- Será muy importante adelantarnos a la mal llamada deserción escolar, trabajando de manera preventiva y participativa con un mayor y decidido papel de la tutoría y la gestión de la convivencia escolar.
- Empoderar las instancias y espacios de las instituciones educativas, tomando a la comunidad educativa como centro de la transformación social y eliminando toda acción u omisión que estigmaticen o afecten la trayectoria educativa de las y los estudiantes. Entre ellas eliminar el recursamiento por aparentes dificultades de aprendizaje y que se remiten a los problemas de evaluación calificativa, contrariamente a una lógica de evaluación formativa, que permitiría superar esta problemática.
- Incorporar un enfoque social comunitario en la escuela, con una mirada que abarque la complejidad, que incorpore la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, que permita comprender el entramado de las relaciones sociales, que contemple diversos enfoques dentro de lo social y que nos permita dejar de mirar a las y los actores como beneficiarios, y a la escuela como un ente aislado de la comunidad.
- Repotenciar la gestión de la convivencia escolar como un marco amplio de actuación, donde las y los docentes en calidad de tutores, coordinadores de tutoría, asesores u otras posiciones dentro de la escuela, promuevan un clima escolar propicio para el aprendizaje; donde la promoción del buen trato, el seguimiento integral de las y los estudiantes, y la prevención de la violencia escolar se conviertan en ejes transversales de la gestión educativa.
- Finalmente, dándole mayor peso a la gestión de la tutoría y orientación educativa integral. Bajo otra lógica de la enseñanza-aprendizaje, donde las inteligencias múltiples serán el centro del desarrollo cognitivo; haciéndola transversal entre las diversas áreas, con estrategias específicas y ampliando sus horas en aula, así como las extracurriculares, y finalmente dotándola de un proceso de acompañamiento permanente, pues se convierten en el motor

del desarrollo de la gestión educativa y así propicia la mejora sustantiva de los logros de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alcazar, Lorena (2008). Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas. pp. 41-81. Recuperado de: <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/132?show=full>
- Cueto, S. (2004): *Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de Zonas Rurales del Perú*. Lima: GRADE. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/150>
- Defensoría Del Pueblo (2017): *Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas*. Recuperado de: <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/varios/2017/I-A-N--002-2017-DP-AMASPPI-PPI.pdf>
- Lavado, P. & Gallegos, J. (2005): *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Lipton, B. (2005): *La Biología de la Creencia*. EEUU: Editorial Palmyra.
- Montero, C. (2001): *La Escuela Rural, modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Minedu.
- Murillo Torrecilla, F. y Hernández Castilla, R. (2011): *Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio multinivel para Iberoamérica*. Revista de Investigación Educativa, Volumen 29, número 2, pp. 407-427.
- Näslund-Handley, E. y Bindstock, G. (2011): *El Fracaso Educativo: Embarazos para no ir a clases*. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/handle/11319/4912>
- Nicolescu, B. (1996): *La transdisciplinarité manifeste*. Mónaco: Éditions du Rocher.
- Olivera Rodríguez, I. (s/f): *Interrupción y arreglos familiares: Aportes a los estudios de deserción escolar desde el análisis de la relación Familia-Escuela*. Revista Peruana de Investigación Educativa, Volumen 1. N° 2, pp. 113-140.
- Pariguana, M. (2011): *Trabajo Adolescente y deserción escolar en el Perú*. Lima: CIES-GRADE.
- Peñuela, A. (2005): *La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica*. Andamios, revista de investigación Social. Volumen 1, N° 2. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300003

- Rodríguez, E. (2011): *Barreras lingüísticas en la educación: La influencia de la lengua materna en la deserción escolar*. PUCP. Revista de Economía, Volumen N° 69, pp 83-151.
- Silva, Giselle (2014). *Del Trabajo Infantil a la Educación Superior*. Edit. Fundación Telefónica.
- Tenti, E. (2009): *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: UNESCO – PNUD.
- Vargas, P. & Zevallos, Á. (2009): *Evaluando el impacto de shocks negativos en la deserción: identificando efectos heterogéneos mediante metodologías no paramétricas para el caso peruano*. Lima: GRADE.

Publicado el 7 de septiembre de 2018



“¿Oportunidades perdidas en la educación? Un análisis de las problemáticas que caracterizan la secundaria rural en el Perú” de

Carlos Eduardo Cáceres Torres está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Amor y Posmodernidad: intercambio y mercancía

Ricardo Trujillo Correa¹ y Magali López Lecona²

*Los hombres lo han hecho de fácil acceso, un buen
mercado, sin riesgos
R.M.Rilke*

El amor como experiencia

El amor es el gran intangible. Comanda un vasto ejército de estados de ánimo, por lo que resulta maravilloso y necesario; pero no se sabe cómo definirlo, medirlo ni cartografiarlo. Es gracias a esta indeterminación que seguimos pensando en cómo aprehenderlo. Por eso el amante no percibe tipologías, triángulos, modelos o normativas; o por lo menos desde el amor no puede comulgar con ellas. Por esta razón, la experiencia amorosa será inédita, inacabada, e íntima. Con esta lógica se vincula al sujeto amoroso, con el principio Nietzscheano del ser como aquel que no es razón, sino vida; no es forma, sino voluntad; no es sustancia sino caos; no es logos sino pathos (Ortíz-Oses, 2003).

Si se habla desde el amor todo es grandioso y desmesurado: la intensidad, la ofrenda, el equívoco, la tristeza. No existe el abismo a medias, ni la eternidad intermedia; no contempla medias tintas, lo que dé en representar, es magnánimo. Es lo estrambótico en medio de lo real (Ortíz-Oses, 2003). Es así, que se le declara como "universal" desde la filosofía (Singer, 1966/1992, p. 38), "lo más grande" desde la novela (Watkins, 2013), "lo incognoscible" desde la semiótica (Barthes, 1977/1998), "un viaje de ida y vuelta a la luna" desde el teatro (Obra de teatro de Puricelli y Ruíz, 2016), "mil días con sus noches de espera" desde la literatura oriental (Anónimo s.f./2015), etc. Es la ruptura de la propia condición y circunstancia, de ahí que resulte un evento azaroso, contingente y sorprendente (Badiou y Troung, 2011). El amor no puede enseñarse, ser motivo de folletos, cursos o libros con pretensiones pedagógicas. Los procedimientos y técnicas son siempre torpezas, porque enamorarse es andar errado intencionalmente, no dar al clavo, no atinar la respuesta correcta. Es el sentido de les non-dupes errent como Lacan lo menciona (en Braunstein, 2011, p. 171): "los que no se dejan engañar, los no embaucados, los muy

¹ Profesor de la Facultad de Psicología, UNAM. Correo electrónico: ricsoft74@yahoo.com

² Investigadora independiente: magalipsicreart@gmail.com

advertidos, se equivocan, yerran, viajan a la deriva". Para Jaime Sabines (1962/2011) "los amorosos" son los que "se ríen de las gentes que lo saben todo, de las que aman a perpetuidad, verídicamente (...) juegan a coger el agua, a tatuar el humo"; no tienen propósito claro, solo seguir andando sin importar si su derrotero sea éxtasis u horror. Los amantes violentan la estructura, el orden, lo cotidiano; porque es insoslayable su aspiración de infinitud, hasta en la muerte; en este sentido remedan el romanticismo como movimiento cultural y *modus vivendi*, aspecto mítico, ideal, que toma un punto de giro en la llamada posmodernidad. Cuando se ama, no se es mortal e inmortal; la entidad del amor es eminentemente demoniaca como nos dice Platón (s.f./1998), porque son hijos de Poros y Penia convidados al banquete de Afrodita.

Plenos en su belleza, los que aman, comparten la exuberancia y la embriaguez, el mendigar y la indigencia. Por ello no tienen rubor ni cautela para disolverse, exceder los límites en ausencia de voluntad y mostrarse como locos, complejos, contradictorios, laberínticos. Por lo que únicamente tiene sentido al analizarlo como un acto trágico, profundo, que solo puede ser bordeado estéticamente, como lo puede hacer quien dice: "sentí que mi vida se perdía en un abismo profundo y negro, como mi suerte" (Jiménez, Ella, 1942), "Aguda espina dorada / quién te pudiera sentir / en el corazón clavada" (Machado, Yo voy soñando caminos, 1906) , "tanto contento me produce este querer que sufro con agrado, y tanta alegríame da mi dolor que estoy enfermo de delicia" (Troyes citado por Rougemont, 1957, p.39).

Sin embargo, hoy día nos encontramos en una inédita configuración ideológica que lo transmuta en una versión acelerada, virtual y des-afectivizada. Esta nueva condición del amor es congruente con el recorrido hacia el ciudadano posmoderno consumado, donde al igual que toda mercancía, se modifica digitalmente para que toda pérdida sea ocluida o anulada. Si bien, existen diversas investigaciones que hablan de la metáfora del mercado como predominio en el amor (Heino, Ellison y Gibbs, 2010), esto generalmente se circunscribe al caso de las citas en línea. Sin embargo, no se han ampliado las reflexiones como prácticas naturalizadas en el cuerpo y el lenguaje a nivel ideológico. En el presente análisis se pretende ahondar en este tema tan particular, dejar de lado el contenido y la estructura gramatical del signo y hacer énfasis en las figuras del discurso amoroso, que aparecen en la vida cotidiana y que pueden ser orales, escritas, representaciones, etc. Estas figuras pueden habitar a su vez en conversaciones, cine, escritos científicos, publicidad, foros presenciales o en línea, redes sociales, etc. En suma, en cualquier lugar donde se reconozca la aparición de un acto amoroso y donde se supone exista una conciencia signifiante, capaz de razonar sobre estos elementos (Barthes, 1957/1980).

Como método de análisis se propone trabajar un sistema semiológico de segundo nivel, donde a) por un lado la figura amorosa se reduce a pura significación, es decir, designa, notifica, hace comprender e impone, a saber; se

presenta como una forma que es una imagen vívida, espontánea, rica; b) por otro, la figura postula un saber, una memoria, un pasado que hace referencia a un contexto histórico. Con esta elaboración, encontrando la repetición de conceptos en formas diferentes, se nos permitirá descifrar el mito, como ejemplifica Barthes (2003, p.115): "la insistencia de la conducta es la que muestra la intención". El análisis del mito nos demostrará las características ideológicas que se establecen en el mundo cotidiano dentro de un contexto social (Ramírez, 1981). Así, el mito amoroso, nos permitirá que brote la comprensión de lo diferente, la mediación entre el ser y el sentido social, como experiencia incrustada que se refleja en la materialidad de la vida cotidiana (Rutland, 2013). Es ese punto intermedio, donde aparece auténticamente el amor que se mete hasta las tripas.

Amor posmoderno

Nos encontramos ante un momento inédito en la historia. Hay algo de parodia y cinismo en los eventos y lo más relevante es, que no se trata de un fenómeno aislado, sino de una constante cultural. La intuición de este texto nace de esa fractura, de la discontinuidad de una experiencia de vida. Proviene de una inquietud que está presente en lo cotidiano, salvo que, en apariencia de verdad, se encuentra oculta a manera de fábula. ¿Es una sociedad posmoderna la nuestra? La palabra en sí misma, provoca disenso para definirlo, porque está inscrito en la razón de espejos "frente a frente"; representaciones virtualizadas de discursos e ideas que dejaron de serlo, porque se desmaterializaron en su aceleración por la búsqueda de sentidos (Zizek, 1999). Sin embargo, se le ha denominado a esta época contemporánea con distintos vocablos y diferentes sentidos: tardocapitalismo, postindustrial, post-historia, globalización, aldea global, segunda modernidad, modernidad reflexiva, ultra-modernidad, neo-modernidad, re-feudalización e ideologías de lo fragmentario, sociedad de la información, mediática, del conocimiento o del riesgo, entre otras. Por tanto "lo posmoderno" presenta múltiples alcances y ámbitos de aplicación, de acuerdo con que desde distintas disciplinas se le otorga un uso muy particular, por lo que es suficientemente vasto como para ser limitado en extensión (Pinillos, 2002).

Lo común en la mayoría de estas visiones, consiste en considerar las características de esta época como un síntoma social, no por criterios de proximidad cronológica, sino basándose en que se trata de una realidad, en la cual se proyecta la tendencia, de que la historia se reduzca al plano de la simultaneidad, a través de las técnicas de los medios de comunicación y la de-historización de la experiencia (Vattimo, 1990).

A la par de estas reflexiones sobre la cultura vigente, también hay autores críticos a las tematizaciones "pos". Aquí se identifica el pensamiento alemán de la Escuela de Frankfurt, pero particularmente por Habermas (Benhabib y

Passerin d'Entrèves, 1996) quien calificó de conservadores y relativistas a estos esfuerzos teóricos. Aquel que advertía del agotamiento de las viejas imágenes del mundo, en el sentido Weberiano, era tildado de poco académico y atrapado en los laberintos del lenguaje. Lo cierto es, que la teoría comunicativa resulta creíble, cuando se mantienen como referentes los principios de universalización (Montesinos, 2003). Sin ello, nos encontramos con un proyecto hegemónico y eurocéntrico que no es satisfactorio como referente de diálogo ante la alteridad y la diferencia. Por lo tanto, consideramos que estas teorizaciones parten más de una revisión crítica que en lugar de un antimarxismo, representan una prolongación de los planteamientos marxistas y nietzscheanos, llevando como punto de partida el fin de los proyectos de racionalidad y unidad comunicativa. Estas reflexiones, llaman la atención dado que representan la problematización radical de una sociedad inédita en la historia de la humanidad.

Al igual que en una ficción, estamos y tal vez siempre hemos estado, en un mundo inatrapable, irracional y misterioso. El de las intimidades congeladas de Illouz (2007), donde los discursos emocionales y económicos se moldean mutuamente. Todo se conmodifica, hasta el conocimiento que será producido para ser vendido y es consumido para ser intercambiado. Es también la era de las rupturas donde convive la vanguardia superada, el cuerpo cortado, la sociedad fraccionada, el conocimiento atomizado y por supuesto, la aventura de las diferencias (Montesinos, 2003). El tiempo de la lógica informática que nos impone un nuevo saber (Lyotard, 1984) donde las nuevas tecnoemociones median la abstracción de lo que vivimos en nuestros cuerpos a través del dispositivo, es decir, el Ipod en una emoción (Belli, 2010). La prisa empuja y no permite detenerse y demorarse, ni guardar admiración por las cosas que rodean (Fernández, 2004). Sorprende encontrar que ya se esbozaba esta condición desde el siglo XIX, por ejemplo, en las intuiciones de Benjamin (1985/2005) sobre el personaje de Flaneur, ese hombre de las multitudes que habita el mundo de los aparadores que van y vienen, en una embriaguez anamnética y se apropia de los datos muertos como experimentado y vivido.

Por supuesto que este "orden" impacta en las relaciones amorosas, ya que la condición de ideal cultural se encarna en la subjetividad, produciendo una experiencia personal del sentimiento amoroso, irrepetible para cada sujeto (Vega & Aguirre, 1996). Por ejemplo, el amor de "hasta que la muerte nos separe, no era redundante ni era percibido como opresivo o limitante" (Bauman, 2005, p. 71), debido a que las condiciones socio-culturales no lo consideraban como opresivo o restrictivo de la libertad individual. Los vínculos amorosos son así trastocados por la nueva moral y ética que postula "la tiranía de la actividad" (Lindon, 2000, p. 129), siempre estar haciendo algo, a final de cuentas y congruente con la lógica estructural: producir. Por eso un adolescente tardío que no hace nada se ve muy mal, no produce. De cara a la alienación respecto al cuerpo, la separación de la emoción y razón, llevan al extremo del uso del cuerpo como máquina. Se separó el sexo del Eros, por la trivialización de los

medios (May, 1969/2000). La sociedad se vuelve esquizoide porque esta falta de contacto evita las relaciones íntimas y es incapaz de sentir; por lo que propone tener contactos efímeros e individualizados, donde uno tiene la ventaja de elegir libremente. El último hombre, el hombre esquizoide, es producto de la cultura industrializada. El sistema neoliberal propone un sujeto sin falta, sin errancia y sin angustia, que, como Arnold Schwarzenegger, un héroe de telenovela o cualquier rapero, no expresa ninguna emoción.

Al vínculo amoroso se le asume como signo positivo para que pueda hacerse accesible como cualquier producto de consumo y se evalúe en función de su beneficio de intercambio y valor de uso. Esta nueva mercancía debe contar con los dos requisitos que la hacen atractiva en su adquisición: entretenimiento y superficialidad. La máscara, el velo, el misterio, se vuelven signos de simulación sin poder destructivo ni ambivalencia. Es por eso que las investigaciones psicológicas desarrollan temas como el estudio del "sexo constante" (V. gr. Hicks, et.al., 2016) o el sexo y el amor (Vanuzia, 2012; Gley 2011); el "amor pleno, maduro" (Kernberg, 1974; Woodward, 2003); la forma de medir el amor con escalas (Colman, 2015; Hernandez, 2016; Cassepp-Borges y Pasquali, 2012; Wada, 1994); la relación pasional, el enamoramiento como fase inicial y su fisiología (Loving, et.al., 2009; Hatfield, et.al., 1987; Takahashi, et.al., 2015); la lógica evolutiva de la atracción (Adams, 1977; Fink & Penton-Voak, 2002; Wade & Abetz, 1997), entre otras, dado que se vincula con la medición de "felicidad", la capacidad de ocio y la posibilidad de una forma de relacionarse sin angustia: "no hay mejor medicina que el sexo compulsivo para evitar la depresión"³. Esto que altera y define la construcción del amor como un objeto positivo manipulable, que produce recetas, juegos y técnicas para conquistar; o se le reduce como problema de comunicación, autoestima o falta de conocimiento.

Lo que en un principio correspondía a un acto sagrado de unidad mística (Xirau, 1940), se convierte en la materialización del intercambio y apreciación. Se puede argumentar que en toda época la ofrenda era prenda común en la demostración del amor, sin embargo, nunca fue mediada como utilidad práctica y valor de uso. ¿En qué ha devenido el amor? ¿En paradigma de pareja, como una forma de individualidad, o como acompañamiento para evitar la soledad? ¿En una forma más de entretenimiento como tónico contra la angustia? ¿En su versión digital, sin referencia, como un proceso sexual o de comunicación eficiente? La idea es simple, mediante el consumo toda pérdida puede ser anulada. Es el mundo de la asepsia afectiva, sin angustia, sin alteridad u oposición. Por tanto, la lógica fantasmática de lo social consiste en la actitud de adquirir todo lo que se pueda, como amores y relaciones casuales, y ver de qué manera se resuelve así el hueco. Esto define una nueva escala social competitiva donde la cúspide la ocupan los que no padecen, los que lo tienen todo y por lo tanto no sufren, no está delimitada por la capacidad económica sino por la

³ Declaración de Alec Baldwin y Kim Basinger, tres años antes de su conflictivo divorcio

capacidad de mostrar que no se tiene indigencia o miedo. Esto es válido para un alto ejecutivo, como un pandillero o un estudiante de secundaria. Así, el logro y la adquisición se vuelven la norma, por lo que las actitudes están dirigidas a permanecer completos, integrales, en armonía, felices, con comunicación eficiente; por eso descarta la posibilidad del acto errante, del caminar sin propósito. La cultura actual "atenta contra el encuentro fallido, no es propicia para el amor, para ese logro que conlleva el fracaso" (Ons en Giraldi, 1997, p. 183).

Así, el amor eliminado como un problema existencial, trágico, estético (incluso desde la psicología) el "afecto mismo", deja de ser el fin para asumirse como una mercancía misma, una forma de permuta, un acto de conveniencia, un negocio redondo. No en vano, desde la conceptualización conductista se puede pensar al amor como un intercambio de reforzadores (Álvarez, 2004). El objeto se desacraliza como místico, para tornarse un signo de producción, del cual se extrae todo artificio. Esto produce una profunda nostalgia por los orígenes y obsesión por la autenticidad. El amante se pregunta si el anillo de bodas es auténtico, o en el caso de las grandes estrellas, cuántos millones costó. De símbolo deviene fetiche no de su precio, sino de su juego como realidad, por eso una boda falsa es una gran- terrible-inimaginable ofensa (como lo constató Victoria Ruffo ante la boda falsa que le organizó Eugenio Dérbez, aunque sepamos que él es muy bromista). Esto demanda signos nuevos de identidad, demanda de realidad "real", aunque sea en metonimia con un tatuaje compartido o una transfusión de sangre. ¿Es verdadero el amor que siento o siente por mí? ¿Es verdadero el amor? La intuición sirve para sospechar que la realidad ha muerto, sustituida por la simulación. La pareja, su finalidad "objetiva" se convierte en consumo de objetos, entre otros, de los objetos de antaño que fueron simbólicos de la relación (Montesinos, 2003).

Si se asume la posición ideológica de equiparar los beneficios del intercambio, que también consiste en valorar en función del placer que genera, las principales cotizaciones (no las únicas) corresponden también a la tasación social de la persona exitosa y/o bella; es por lo que una "relación se mide por el costo-beneficio" (Bauman, 2005, p. 64). A saber, es seguro que no se ven matrimonios entre supermodelos o estrellas de cine con personas "normales", sino que deben congeniar con alguien del mismo valor o superior, es decir; debe haber una equivalencia, lo que permite observar el canon de relaciones amorosas públicas (que no perennes): Brad Pitt y Angelina Jolie; Ben Affleck y Jennifer Garner; Salma Hayek y François-Henri Pinault; los Beckham; las Kardashian; Yadira Carrillo y Juan Collado; Luis Miguel y Araceli Arámbula; Santiago Creel y Edith González; Bibi Gaytan y Eduardo Capetillo; Lucero y Mijares y Juan Osorio con Niurka. El trato puede ser poder-belleza, poder-poder, belleza-belleza; no en vano política y farándula como nunca van de la mano. En este nivel no hay sorpresa, no hay claro-oscuros, ni siquiera el acto equívoco; sino que una decisión perfectamente racional (que no consciente) a la

hora de crear una relación. O como lo propone Eva Illouz (2007) cuando describe la experiencia de usuarios de citas en línea; predomina una dosis de cinismo y cansancio.

El "vínculo" amoroso además se ve condenado a la velocidad, satisfacción inmediata y la novedad; pues es partidaria de los productos de uso inmediato, soluciones rápidas, resultados sin esfuerzos prolongados, recetas infalibles, seguros contra todo (Bauman, 2005). La cultura del zapping rompe con la soledad y a la vez la intensifica, como efecto de los lazos de solidaridad por la inserción del mercado. La prisa empuja y no permite detenerse y demorarse, ni guardar admiración por las cosas que le rodean (Fernández, 2004, p.166). El amor por tanto no se puede detener, hay una obligación al movimiento, al flujo, la circulación, la innovación acelerada, promesa contingente, por lo tanto, como el capital, es necesario que no tenga un punto fijo. Se venden nuevas técnicas para amar, posiciones sexuales no antes vistas, nuevas formas de demostrar el amor, o libros cargados de frases esperanzadoras, con títulos nobiliarios académicos y figuras felices; porque saben que la satisfacción del producto se queda hasta ahí, en la portada. Por ejemplo, se hace uso de acepciones "new age", como el Feng Shui que nos ofrecen: "sencillas e ingeniosas maneras para crear espacios íntimos que nutran e incrementen la vida amorosa" (Koppel, "Feng shui para el amor") o entender el misterio, la magia y causalidad con los números secretos del amor (Liberato, "Los números secretos del amor"). De entrada, la violencia simbólica nos golpea, porque ¿quién puede resistirse a lo sencillo y lo ingenioso? Es el ideal de todo ciudadano posmoderno, con solo apretar el botón o tomar pastillas se pretende resolver cualquier carencia afectiva. Existen también libros que nos orientan, convirtiendo al amor en un problema educativo. Por ejemplo, enseñan a amar después de los cuarenta, ya que esa edad "no está revestida de la misma inocencia ni la misma fantasía. No posee ese sentido de omnipotencia que nos lleva a creer en lo absoluto", (Sinay, "El amor a los 40"). También se lanzan preguntas por el impacto de las nuevas tecnologías, como: "¿realmente se puede encontrar pareja en internet? ¿miente tanto la gente como se dice? ¿cómo reconocer a un ciberadúltero?" (Grey, "E-love"). Podemos dejar de sufrir por amor y aprender para que éste no se escape: "ayudará a vencer miedos y cadenas invisibles que lo sujetan al pasado para recuperar la alegría que lo conducirá a la verdadera felicidad" (García, "Salvemos al amor"). La inmadurez personal por supuesto que está involucrada, por tanto, es importante adquirir un libro que busca "revolucionar las bases de la convivencia en pareja, porque ofrece un nuevo paradigma para afrontar sus problemas y superar sus crisis" (Bolinches, "Amor al segundo intento"). O podemos ejercitar las llamadas "habilidades de convivencia" para amar mejor y usarlas de manera eficaz. (Guell, "Amores y desamores"). Abordar sin exposiciones superficiales e imprácticas "desvelando toda la verdad acerca de la atracción, las fantasías secretas y la magia del amor verdadero" (Ramtha, "Ese elixir llamado amor"). Nuevos métodos, mejores relaciones, vencer miedos,

develar toda la verdad. Nos hablan sobre cómo identificar el amor peligroso, patológico o negativo: cuando se sustituye el amor con comida (Roth, "Cuando la comida sustituye al amor"); se identifican los estilos amorosos peligrosos (Riso, "Amores altamente peligrosos"); se reconoce una relación destructiva (Lammoglia, "El amor no tiene por qué doler") o cuando esta se vuelve adictiva (Schaffer, "¿Es amor o es adicción?") para que podamos superar el apego afectivo (Riso, "Los límites del amor"). Por tanto la ideología se muestra como ordenadora del sentido de nuestras relaciones: debemos de ser independientes, sanos y no bulímicos. También te impulsan a nuevos horizontes, hacia el paradigma del desarrollo personal y la desmitificación, por ejemplo: cómo se reconcilian el desarrollo personal con el amor (Beck, "El normal caso del amor") porque es mejor estar viuda que casada (Vázquez Mota, "Dios mío hazme viuda"), y se debe ser escéptico con los príncipes azules para liberarse como mujer (Aguilera, "El estúpido príncipe azul y otros mitos sobre el amor"). En fin, como en "Sex and the city", existe la sensación de que uno no encuentra la persona indicada o para siempre, ya sea porque no sabemos o no queremos. El ser humano occidental, es el mito del ser individualista, independiente, sano, civilizado, educado, emancipado, joven, hedonista "como si fuera el último día". Es importante reconocer que no se trata de simples slogans mercadológicos. Las palabras no están hechas de individuos, sino de discursos, afectos y sociedades. La elección del orden y su significación tienen sentido para la cultura y para la vivencia. El que un libro declare un método para sanar en el amor, nos habla de una sociedad que se siente equivocada, enferma, doliente, escéptica y sin amor; sin tiempo para profundizar, contemplar o tocarse. Se debe mutar en algo que se adapte al ritmo de vida, por eso emergen las "relaciones de bolsillo" que se pueden sacar en caso de necesitarse, "al igual que la Ribena, deben diluirse para ser consumidos" (Bauman, 2005, p.10).

Como reza el slogan: "Cada vez hay menos príncipes, por fortuna cada vez hay más palacios... Soy totalmente palacio". Por lo tanto, el amor se considera como un estorbo en la vida personal (Sangrador, 1993), una fantasía caduca más en la época de la productividad. La única salida posible es desarrollar relaciones afectivas productivas, de lo contrario se pueden desarrollar "comportamientos adictivos" (Retana y Sánchez, 2005). Esto conlleva múltiples derivaciones para la cultura, si quien ama requiere acceder a su debilidad e indigencia para acceder al amor. Esto se sanciona en cualquier aparato productivo; ninguna empresa consentirá que se falte al trabajo por razones de infatuación romántica, invalidez afectiva o acoso emocional. Se pugna entonces por un sujeto autosuficiente, narcisista, independiente, con alta autoestima, el cual por coincidencia es la antítesis de "Los amorosos" de Sabines. Se considera un pretexto para satisfacer las ganas, en vez de un deseo que implica contemplación, estrategia, velar, dejar la puerta abierta. En esta lógica el deseo se concentra en el objeto dejando de lado sus atributos de seducción. Es información que circula y alimenta el empuje de tener relaciones sin alteridad o

trasmutar en su versión edulcorada de misterio, dolor y oscuridad (como “Las 50 sombras de Grey” de Taylor-Johnson, del sadomasoquismo como metonimia del deseo). Esto da pie a que el slogan se torne realidad: “Me amo, desde el primer momento en que me vi... Granola Sport”⁴, uno puede vivir el enamoramiento sin necesidad de contar con otro, sin necesidad de la angustia, del deseo, de la muerte. El otro se minimiza en apéndice de la autosatisfacción y epítome del poder: “yo sé cómo me veo, si pregunto es para saber cuánto te gusto... Soy totalmente palacio”. Es el narciso digital en lugar del Edipo triangular, por lo tanto, el amor eres tú mismo (Baudrillard, 1981).

Conclusiones

La vida de los enamorados ya no parece estar orientada por los grandes principios románticos; la muerte y el tiempo. Sospechamos que esos principios se fueron; huyó la tragedia y quedó el drama; se marcharon la muerte, el caballo y la espada; quedaron el sofá y el televisor; se fue el honor y quedó el disimulo (Hernández, 2002). Queda una vida a medias, sin poesía, ni disposición a morir, sin angustias, pero con estrés; mientras el estrés es una carrera por el éxito y la ostentación. La cultura es un intento de abolir el fantasma de la muerte; supervivencia y eternidad para las religiones; la verdad para la ciencia y productividad para acumulación en economía. La seguridad se ha convertido en nuestra fatalidad de las especies demasiado protegidas, que mueren de seguridad en la domesticación (Baudrillard, 1981).

En conclusión, el advenimiento del posmodernismo lastra al amor, lo transmuta al intercambio, el mercado, la ley de la oferta y la demanda, dejando solo su inercia en carencia de su profundidad afectiva. Por esa razón, desde una visión materialista, se reniega con incredulidad del objeto de amor por no poder sostener indefinidamente la intensidad, se cataloga por tipo de vínculo, se le denomina “etapa del amor” o “ilusión”. Desde esta perspectiva, esta lógica demanda al objeto no ser perenne, mantenerse eternamente como enervante, sin embargo, como todo objeto de consumo, dicha necesidad es fallida, por lo tanto, se desecha. El amor posmoderno es eterno mientras se sostiene favorable, positivo, intenso; minutos después no tiene importancia y se busca el nuevo producto. Bajo este contexto, la vivencia amorosa tiene poco tiempo para asentarse, echar raíz, brotar y enredarse en los brazos de la persona amada.

REFERENCIAS

Anónimo, (s.f./2015). *Las mil y una noches*.

Badiou, A. y Truong, N. (2011). *Elogio del Amor. Madrid: La esfera de los libros*.

⁴ <http://play.tojsiab.com/a1BSUXFQbVZLUDAz>

- Barthes, R. (1957/1980). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1977/1998). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI
- Baudrillard, J. (1981). *De la seducción*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
- Belli, S. (2010). Construcción y deconstrucción social de una emoción: tecnociencia, amor y performance. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, julio-diciembre, 49-70.
- Benhabib, S. y Passerin d'Entrèves, M. (1996). *Habermas And the Unfinished Project of Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Benjamin, W. (1985/2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Braunstein, N. (2001). *Ficcionario del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Fernández Christlieb, P. (2004). *La sociedad mental*. Barcelona: Anthropos.
- Giraldi, G. (1997). *Diálogos sobre el amor*. Buenos aires: Homo Sapiens.
- Heino, R., Ellison, N., y Gibbs, J. (2010). Relationshopping: Investigating the market metaphor in online dating. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2010; 27; 427.
- Hernández, M. (2002). Deudas y resabios del amor de por estos días. *Espacio Abierto*, 11 (3), 475-496.
- Illouz, E. (2007). *Cold intimacies*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Lindón, A. (Ed.). (2000). *La Vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. México: Colegio Mexiquense.
- Liotard, J. (1984). *La condición postmoderna*. Barcelona: Altaya.
- May, R. (1969/2000). *Amor y voluntad*. Barcelona: Gedisa.
- Montesinos, D. (2003). El poder y los signos. Baudrillard y la incertidumbre de la crítica. Tesis de doctorado inédita, Departamento de Filosofía, Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Ortiz-Oses, A. (2003). *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos, 2003.
- Pinillos, J. (2002). Postmodernismo y psicología, una cuestión pendiente. *Anales de Psicología*, junio, 18 (001), 1-11. España: Universidad de Murcia.
- Platón, (s.f./1998). *El Banquete; Platón*. Traducción y Notas de Luis Gil. Madrid: Tecnos.
- Ramírez, H. (1981). Roland Barthes, mito e ideología. *Márgenes*, septiembre-diciembre 1981, no. 1, p. 132-136. Veracruz: Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana.
- Retana, B. & Sánchez, R. (2005). Construcción y validación de una escala para medir adicción al amor en adolescentes. *Enseñanza e investigación en psicología*, enero-junio, 10, 001, p. 127-140.
- Rougemont, D. (1978). *El amor y occidente*. Barcelona: Kairós.
- Rutllant, A. (2013). Un amor estratificado: narrativas, prácticas y la infraestructura del amor de tres mujeres chilenas de diferentes estratos sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, vol. 5,

- núm. 12, agosto-noviembre, 2013, pp. 9.21. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Sabines, J. (1962/2011). *Recuento de poemas 1950 /1993*. México: Joaquín Mortiz.
- Sangrador, J. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, año/vol. 5, numero Sup. Universidad de Oviedo España, pp. 181-196 septiembre, año/vol. 11, número 003. Venezuela, 475-496.
- Singer, I. (1966/1992). *La Naturaleza del Amor; Tomo 1*. México: Siglo XXI.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. México: Paidós.
- Vega, E. & Aguirre, A. (1996). *Amor y saber; pasión por la ignorancia*. México: Plaza y Valdés.
- Xirau, J. (1940). *Amor y Mundo*. México: El Colegio de México.
- Zizek, S. (2000). Dije economía política, estúpido. *The Ticklish Subject*. Londres: Verso. 1999. Publicado por *Página/30*, Núm. 118, Mayo 2000.

Publicado el 7 de septiembre de 2018



"Amor y posmodernidad: intercambio y mercancía" de
Ricardo Trujillo Correa y Magali López Lecona está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

El movimiento de la memoria

Salvador Arciga Bernal¹ y Manuel González Navarro²

Contexto. El periodo elegido para hablar de los sueños se enmarca en el conflicto Ideológico de los nacientes Estado Nación, de los Sistemas Políticos: Democracia, Comunismo, Totalitarismo, Capitalismo. Este es el contexto conflictivo sobre el que se edifica nuestra cultura política, aquella que intenta orientar, acompañar la generalización de las sociedades que pretendieron darle voz a los pueblos y sentido a nuestros modernos gobiernos. Y de la que son representantes, aquellos elegidos por nosotros, la clase política y los presidentes.

La aparición de los Estados Nación, de las nacientes formas de gobierno y de la Gente, se constituyen alrededor de las novedosas temáticas (a inicios del siglo XX), de la psicología social: la psicología de los pueblos; la psicología de las multitudes; y, por supuesto, la psicología política (Le Bon, 1895/1989 y 1910/1917). De estas en tanto nos ubican en el origen de las formas de gobierno, en la aparición de los sistemas de gobierno, de la génesis de los Estados, y de la necesidad que estos se asienten sobre la Psicología de sus pueblos, lo que les permite orientar los procesos sobre los que edificaran su cultura política.

Este es el proceso de gestión del que debe responsabilizarse la clase política, del que nace la cultura política, la que supone el mejoramiento de la vida de la gente común, de la necesidad de dotarlos de identidad, de servicios, de salud, de trabajo, e instruirlos sobre sus derechos como ciudadanos. En este proceso, se crearan los derechos psicosociales, que acompañan y consolidan las etapas que denominamos Psicología del Desarrollo: Infancia, adolescencia, adultez.

La larga transición a la democracia. Los sesentas son el espacio temporal en que se asientan acontecimientos psicosociales importantes, para nuestro país, el tránsito de las épocas económicas, hacia su declive; y en el que también se gestan, dos de los movimientos más importantes, que en muchos sentidos le dan origen a nuestra actual situación política.

¹ Profesor de la licenciatura en psicología social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo electrónico: bearsal@gmail.com

² Profesor de la licenciatura en psicología social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo electrónico: gona56@hotmail.com

Será con la aparición de ciertas ideas, de su difusión las que permiten visualizar, y narrar las miserias de los muchos; lo que en Psicología Social conocemos como espíritu de las minorías. En cualquiera de los casos, se describe la gestión política de la esperanza, de la búsqueda, de la aspiración de mejores oportunidades de vida, de la que se encarga de instruir la Psicología de las mayorías; de sus representantes, de sus partidos, de los procesos políticos, y por supuesto sus ideologías...

Al tiempo que en las ciudades emergen necesidades inéditas, que buscan ser, en las que presagian las principales instituciones de nuestro país, en la educación que nos prepararan para el tránsito de una sociedad rural a una sociedad moderna, del trabajo y la vida en el campo a la vida en las ciudades, al ejercicio de profesiones, de nuevas habilidades como ciudadanos, capaces de congobernarnos para reconocernos en los movimientos estudiantiles, del Politécnico (1956) y de la UNAM (1968). Y serán los centros educativos en los que conviven las juventudes populares minoritarias y los clase-medieros, en los que se buscan capacitar sus sueños, darle forma a sus aspiraciones, y en donde se incuban los conocimientos científicos, los perfiles profesionales, las necesidades creadas, las ideas democráticas, que darán cuenta de nuestra época.

Los cincuentas-sesentas serán el escenario, a nivel mundial del espacio aspiracional que alimenta a los movimientos de las ideas, que con el tiempo se convertirán en la base de los movimientos estudiantiles, de la construcción de las consignas que engendrarán nuestro pasado-presente. Dichos sucesos enmarcan su aparición, en los movimientos de liberación nacional, en Indochina y Vietnam, en Argelia, y por supuesto en América Latina. Movimientos en que se combaten las políticas coloniales, en que se lucha contra las dictaduras y el apartheid, aspiraciones democráticas que nutren el imaginario de los que buscan hacerse oír, que quieren participar en el destino de sus naciones. Son las esperanzas que seducen a los movimientos, que le darán sentido al destino de nuestras naciones, y a las políticas públicas de las décadas de los 60s-80s.

Instituciones. En términos de la vida de los Estados se declara la Guerra Fría, forma muy diplomática de nombrar la batalla político social, la pugna por los ámbitos de influencia, que se disputan los bloques de naciones, son los laboratorios en que se recrean los sistemas políticos del Capitalismo y Socialismo, la confrontación por las zonas de influencia, que supone erigir sistemas políticos, estrategias de crecimiento y de estilos de representación política, formas económicas, estrategias de lucha por la vida y será bajo su influencia donde se confrontan los dilemas de las naciones.

Es el entorno que acompaña y enmarca el crecimiento poblacional, las estrategias de gobierno y las formas socio-técnicas de educación, salud, trabajo, de la productividad, y de las vías para lograrlo. Son las posibilidades del proceso de desarrollo en términos de regímenes políticos, que enmarcan los estudios políticos. La cultura política comienza a ser entendida como las

creencias, símbolos y valores que definen una situación, y a través “el sistema de creencias empíricas, símbolos expresivos y valores que definen la situación en que tiene lugar la disputa por el sentido de la ciudadanía” (Almond, 1956).

Entorno. La historia de nuestro país, se construye con periodos muy variados en el ejercicio del gobierno, lo que marca una variedad de estilos, estrategias e ideologías, que no logran concretar una forma que le dé sentido al México independiente, al ser ciudadano. Cabe recordar que a partir de la Independencia, inicia el peregrinaje, el aprendizaje para establecer nuestra forma de Gobierno. Múltiples experimentos, ensayos. La transición hacia la laicidad. Y será el proceso Revolucionario el que logra echar andar el proceso de refundación de México.

Que echa a andar, una imperiosa necesidad de pertenencia, se genera una sensación de renovación que se ancla en el nacionalismo. La revolución propaga con reivindicaciones particulares y diferentes, el conflicto cultural que genera la convivencia de los opuestos, la creación de metas que permitan la vida de las diferencias, en la conquista de una nación. La rebeldía se nutre de la mezcla cultural, y crea una sensación de grandeza nacional.

Y será hasta con la presidencia de Plutarco Elías Calles, con la que se establecen los gobiernos de nuestro país, a partir del cual veremos constancia en la temporalidad, en la posibilidad de crear las instituciones para el gobierno y darle seguimiento, acorde a la personalidad de cada cual. Se transita del Partido Revolucionario Nacional al Partido Revolucionario Institucional, de los gobiernos militares a los gobiernos civiles. Se crean las “máximas de gobierno”, aquellas que acompañaran y orientaran el ejercicio del poder, el servirse de las Instituciones.

Los sesentas, constituyen el espacio temporal de acontecimientos psicosociales importantes para nuestro país; en tanto se gestan los movimientos estudiantiles más importantes, que enmarcan nuestra cultura política. Será la manifestación de estos movimientos (1956, 1968), las que nos permitan narrar las vicisitudes de los muchos jóvenes que con su participación, construyen su propia identidad, en la que se describe y construye; la esperanza, la aspiración de mejores oportunidades de vida.

En el nacimiento de nuestra democracia emergen necesidades inéditas, que buscan ser reconocidas instituidas en las sociedades, las que se presagian en los movimientos estudiantiles, del Politécnico 1950 y de la UNAM 1960. Largos procesos en los que se confrontaron e incubaron las ideas democráticas de nuestra época.

La Influencia Colectiva

Individuo histórico, mito que constituye la fábula fundamental del occidente, donde el presente ya no se percibe como estructura esencial de la ocupación existencial, la consecuencia de esta arrogancia progresista es que el pasado, la tradición, se considera vinculada con la dependencia. La influencia política la

podemos reconocer, cómo aquella que tiene consecuencias en la historia de nuestro país, en las expectativas de las sociedades, en nuestra cultura ciudadana y en nuestra vida cotidiana.

La que podemos enmarcar-observar, materializada a través del ejercicio de algunas de las Presidencias en México, desde Lázaro Cárdenas (1934) hasta José López Portillo (1982), tiempo en que el ejercicio público del poder, se alimentó de la omnipresencia del estado en la vida social. Época en que los personajes en el ejercicio de su gobierno decidían el destino de la nación, en que su concepción participaba de la creación y sentido de la Cultura Política, Economía, Educación, Cultura, Seguridad, del sentido de nuestra vida al través del actual Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Los gobiernos de esta época, se caracterizan por aprender; a ejercer, a proponer, a intervenir en el destino de nuestra nación. En ensayar las instituciones que influirán nuestros proyectos de vida, a través de la educación, de las políticas públicas, de la economía, y de la construcción de las instituciones sociales: de la familia, de la economía, de las estrategias contra la pobreza, de la protección social a los más débiles, de la educación, de la seguridad laboral, del derecho al empleo, de la justicia distributiva, de la justicia social, (de las promesas por venir).

Lázaro Cárdenas, en su presidencia se crean instituciones que dirigirán la participación ciudadana en términos laborales, en su gestión se crean las organizaciones de los trabajadores, para que pudieran tener participación y representación institucional, la Confederación de trabajadores de México (CTM), y la Confederación Nacional Campesina (CNC). Su política exterior fue nacionalista, se opone a la guerra civil Española, y ofrece asilo político a los ciudadanos españoles. Migración que enriquecen nuestras sociedades, y con el tiempo constituirán el Colegio de México. Crea la Comisión Federal de Electricidad, Nacionaliza los Ferrocarriles, lleva a cabo la Expropiación Petrolera y reparte los latifundios.

En su gobierno se vislumbra la necesidad de fusionar los conocimientos de la ciencia con las tareas que la industria nacional exigía, y crea, alrededor de las escuelas técnicas que ya existían, el Instituto Politécnico Nacional el 1º de enero de 1936. Y nombra director del Departamento de Educación Técnica Industrial y Comercial (DETIC) al reconocido Juan de Dios Batís. La gran cantidad de estudiantes que se inscriben, procedentes de todo México, da cuenta del éxito de la convocatoria de la Nueva Institución. Y una situación no considerada, la solucionó el DETIC, ofreciéndoles internado en las instalaciones del Casco de Santo Tomás, con servicios de comedor y dormitorio para estudiantes de escasos recursos. Se iniciaba la creación de la Comunidad Politécnica.

Cárdenas orienta la economía del país al mercado interno; impulsa el financiamiento a la agricultura, a la industria y al comercio exterior, su política agraria apoya el crecimiento de la economía, y logra impulsar el desarrollo industrial. En la cultura se crea el INAH, y funda el Instituto Politécnico Nacional.

Los partidos de oposición son el Partido Acción Nacional (PAN). Y el Partido Comunista Mexicano (PCM), que había sido declarado ilegal en 1929, recupera su registro como partido legal bajo su presidencia, 1935.

Travesía Temporal. En el transcurso del tiempo 1976 el PCM postula como candidato presidencial al líder ferrocarrilero Valentín Campa, quién logra un millón de votos, los que a falta de registro legal de su candidato, no fueron validos oficialmente. Sin embargo, y como un paso necesario ante los conflictos políticos del país. El presidente José López Portillo y su secretario de Gobernación Jesús Reyes Heróles, emprenden negociaciones con las organizaciones de Izquierda, de la cual se desprende la Reforma Política de 1977, que le otorga el registro al PCM y a los partidos de izquierda.

Participa en las elecciones legislativas de 1979, y obtiene por primera vez en la historia una presidencia municipal y diputados de representación proporcional. Lo que abre la posibilidad de entablar en 1981 procesos para unificar a las izquierdas. El PCM se fusiona con el Movimiento Acción y Unidad Socialista, el partido del Pueblo Mexicano y el Movimiento de Acción Popular, creando el PSUM, Partido Socialista Unificado de México... Qué al poco tiempo se fusiona con el Partido Mexicano de los Trabajadores, forman el Partido Mexicano Socialista PMS.

Para 1988 eligen candidato a las elecciones presidenciales del PMS, al Ingeniero Heberto Castillo, quién declina a favor de Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, de la naciente Corriente Democrática del PRI. Y a la presunción de fraude en las elecciones, se reúnen alrededor del Frente Democrático Nacional (México), que se convierte en el Partido de la Revolución Democrática.

El PRD Participa en la elección para gobernador del D.F. y en 1997 Cárdenas se convierte en el primer Jefe de Gobierno del DF, electo por votación democrática en la historia del País. Una de las Capitales más grandes del mundo, que desde entonces es administrada por gobiernos democráticos... Ante la debacle ideológica y política del PRD, ahora Morena gobierna la Capital del País.

Manuel Ávila Camacho es nombrado Presidente del país en 1940, y da un giro radical a la política educativa de Lázaro Cárdenas. Maltrata a la educación Politécnica, a la educación de las clases bajas, de las masas. Les reduce el presupuesto de 8.3 a 2.7 millones, desconoce sus títulos, y promulga una ley orgánica que desconoce sus proyectos, y la despoja de su carácter profesional.

La magnitud de las agresiones contra el sistema Politécnico congrega a la comunidad. Que se agrupa en torno a la Federación de Escuelas Técnicas y Profesionales, que estalla la huelga el 4 de Marzo, con las demandas de: reintegrar al IPN como Institución de Educación Superior; reconocer el carácter profesional de sus estudios; reglamentar y reconocer la carrera de medicina rural; reintegrar a las pre-vocacionales al Instituto; y ampliar el presupuesto. Demandas que no encuentran respuesta.

El 6 de marzo de 1942 marchan los estudiantes del IPN rumbo al Zócalo, la marcha fue enfrentada por la policía y los bomberos, y el movimiento fue agredido con violencia, en que resultan muertos y numerosos heridos. El día 8, aparece un manifiesto de protesta, suscrito por cientos de firmas de la Comunidad Politécnica, en que se reclama la represión y la falta de atención a problemas varias veces planteados, al titular de la SEP y al Presidente. Por la gravedad de los acontecimientos, el Presidente recibe a los estudiantes, accediendo a las demandas del movimiento. La huelga se levanta el 13 de marzo, reestableciendo las actividades. La Comisión de Profesores y Alumnos, elabora el proyecto de Ley Orgánica, que para mayo de 1945 regula las actividades del Instituto.

Con Miguel Alemán Valdez en 1946. Se elige por primera ocasión a un civil como presidente del México moderno. En su mandato se construye la cultura que guiará las sucesivas presidencias contemporáneas: la discrecionalidad en el ejercicio presidencial. El empleo de recursos del Estado para apoyar, y privilegiar a las clases altas. La represión como forma de resolver conflictos de cualquier índole; el encarcelamiento o acoso sistemático a los líderes políticos de oposición. Se institucionaliza la corrupción y el nepotismo; Senadores y Diputados son elegidos por el deseo del Presidente; se instituyen los altos sueldos para Funcionarios Públicos. La Justicia se pone al servicio del Estado. Inaugura la tradición del "Tapado", para la elección del candidato a la presidencia. En su periodo se invierte en sistemas de irrigación para la agricultura privada y varios políticos utilizando sus influencias se convierten en nuevos hacendados. La Economía del país, deja de tener sentido social. El PRM cambia su nombre por el Partido Revolucionario Institucional. Y se consolida el PRI, en el control de todos los grupos de poder, lo que garantiza las sucesiones presidenciales.

En su plan de gobierno, Alemán asume a la Educación Tecnológica de la siguiente manera: "...la industrialización del país, la rehabilitación de nuestros ferrocarriles, el desarrollo de la aviación y de la marina mercante, la mecanización del campo, la electrificación rural y el anhelo de que México no sólo aproveche los adelantos de la ciencia universal, sino que pueda aportar a su desarrollo el genio de nuestro pueblo, requiere que las escuelas técnicas se multipliquen en el país" (Plan de Gobierno).

El desarrollo industrial del país experimentará un crecimiento durante estos años. Con la consigna oficial de "industrialización a cualquier precio", política que creaba la necesidad de mayor tecnología propia y de mano de obra altamente calificada. La industrialización se expande en nuestro país, y el congreso de la unión entrega en 1949, su primera Ley Orgánica al IPN. Durante este sexenio se expande la educación Tecnológica; se crea la ESIQIE; en 1951 la Escuela Técnica Industrial Wilfrido Massieu, hoy CECyT 11; en 1952 se inaugura la Escuela Superior de Economía. Y se ordenan la construcción de escuelas tecnológicas de nivel superior, similares al IPN, como la escuela Naval de

Veracruz, la escuela de Aviación Militar en Zapopan, y también la Escuela Nacional de Maestros. En agosto de 1952 inaugura las instalaciones de Ciudad Universitaria. Y un par de años antes se crea el TEC de Monterrey y el ITAM, universidades privadas con un carácter Tecnológico.

De donde el periodo de los 40's - 50's— se puede definir como un proceso de riqueza académica, de diversificación estudiantil, tanto en el sentido cuantitativo como en el cualitativo. La Federación Nacional de Estudiantes Tecnológicos se había fortalecido, con el crecimiento de la matrícula de las Escuelas tecnológicas, y la aparición de nuevas escuelas en el país.

Adolfo Ruiz Cortines. El 11 de abril de 1956 se cuelgan las banderas rojinegras en todas las escuelas del IPN cuando en el Casco de Santo Tomas, Nicandro Mendoza hace un llamado a la huelga general: “Los estudiantes luchamos por más; horas de clase, maestros, laboratorios, talleres, aulas, y por la construcción de la Ciudad Politécnica. Por más becas, más casas hogar, más hogares colectivos y por la construcción de internados para que se ampliaran las oportunidades de educación de los hijos de obreros y campesinos... Se demanda la promulgación de la Ley Orgánica que diera existencia legal al IPN; el establecimiento del Sistema Nacional de Enseñanza Técnica, y poner fin a la anarquía que se estaba generando en todos los sistemas educativos del país. conclusión de las obras de infraestructura no terminadas, actualización de los planes y programas de estudio, entre otras” (Rodriguez, 2010).

Desde la creación del IPN se planteó la necesidad de crear un espacio para aquellos estudiantes foráneos que no tenían oportunidad de mantenerse por sus propios medios, de tal forma que se creó un internado en parte de lo que hoy es la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), en donde, bajo la categoría de Becados, los estudiantes dormían y comían. Sin embargo para 1956 la situación del internado se había degradado de forma considerable. En aquel momento existían unos 3500 becados reconocidos oficialmente, pero marginalmente existían unos 1500 estudiantes conocidos como “gaviotas”.

La huelga es secundada por todas las escuelas normales rurales en el país encabezadas por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), luego se les unen la Escuela Normal Superior (ENS), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF), la Escuela Michoacana de San Nicolás (EMSN) y las universidades de Guadalajara, Baja California y Nayarit; las Escuelas Prácticas de Agricultura habían parado actividades seis días atrás. Esto creo una situación electrizante. Más de 100 mil estudiantes se habían declarado en huelga alcanzando 23 Estados de la República, la mayor en la historia hasta ese momento. Y el 19 de abril se convocaría una manifestación en donde asistirían alrededor de 25 mil personas.

La madrugada del 23 de septiembre de 1956, 1800 soldados del Ejército mexicano toman por asalto el internado del Politécnico Nacional. Casi dos mil soldados, apoyados por granaderos y la policía judicial, con el fin de detener a

los líderes de la Federación de Estudiantes Técnicos (FNET), así como a integrantes del Comité Central de Huelga. En esta ocasión la entrada del Ejército a una institución de educación superior no se redujo simplemente al internado, sino que durante casi un año los soldados estuvieron desplegados en el Casco de Santo Tomás hasta la llegada a la Presidencia de Adolfo López Mateos quién canceló esa misión. Ante esos actos “represivos”, el gobierno, junto con el entonces director del IPN, buscaron formas de mediar, la brutal injerencia de las fuerzas públicas, creando lo que hoy es Zacatenco y aprobando la segunda Ley Orgánica del IPN. Y se actualizaron los planes y programas de estudio, se cumplieron las demandas pendientes del pliego petitorio de los estudiantes politécnicos.

Conocimiento Colectivo. El sistema de difusión que acompañó el movimiento del 68 tiene linaje en el conocimiento elaborado en los movimientos anteriores. Durante la huelga del '56, los estudiantes armaron brigadas con camiones que recorrían la república y la ciudad de México. Brigadas a las que les daban nombres como “Francisco Villa”, “Emiliano Zapata”, “Lázaro Cárdenas”. Su tarea consistía en informar a la gente sobre su movimiento, divulgar la información en los mercados y lugares públicos –desde cines hasta fábricas–, considerando, incluyendo a las organizaciones obreras y campesinas.

Los estudiantes no solo debatían sobre las demandas estudiantiles, sino también sobre los problemas que aquejaban a la sociedad, lo que contrapesó la propaganda oficial y generó una enorme simpatía entre la gente. Ya que una de las tareas fundamentales consistía en que, a la par de que se realizaban mítines, se pedía el apoyo económico a la gente se boteaba. Mientras, las brigadas de mujeres organizaban comedores al aire libre.

Para hacer la historia 1958-2018, toda la realidad debiera actuar bajo la forma de un recuerdo. Las grandes revoluciones que preceden a los cambios de civilización. Son la profunda modificación de las ideas de los pueblos. Es lo que parecen presagiar las votaciones que recién sucedieron en nuestro país.

La debacle del Priartido que se benefició del ejercicio del poder, el que nunca supo gobernar nuestro país, sin beneficiar a sus ejecutores; o el PAN de la supuesta alternancia a la derecha, que defraudo a nuestra sociedad, por su incapacidad para gobernar y se hundió en la mediocridad. O la esperanza manifestada con la aparición del PRD, quién asienta sus gobiernos en la Institucionalización de Políticas Públicas Internacionales, en la Apropiación de proyectos de recuperación de la vida común, y que para su desgracia, no pasa la prueba del ejercicio del poder, y se hunde en la gremlinización de las tribus, y su desaparición, manifestada en las últimas elecciones.

REFERENCIAS

- Le Bon, G. (1895/1989). *Psicología de las multitudes*. Madrid: Jorro.
- Le Bon, G. (1910/1917). *Psicología Política y defensa social*. Madrid: Librería Gutenberg.
- Almond, G. (1956). Comparative Political Systems. *Journal of Politics*, 18(3), 391-409.
- Vargas Márquez, W. (2016). Valentín Campa: A 40 años del reto. *Plumas Libres*. Recuperado de: <http://plumaslibres.com.mx/2016/03/25/valentin-campa-a/>.
- Rodríguez A. (2010): Luchas en el IPN: del Cardenismo a la huelga de 1956, en *Documentos del Comité de Lucha Estudiantil Politécnico (CLEP)*. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Rodriguez2010_LuchasEnElIPN.pdf.
- Saucedo M. (1988). La izquierda en México, desde el Partido de la Revolución Democrática. Recuperado de: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Themen/Ausland/Lateinamerika/AKLA/AG5_La_izquierda_en_M%C3%A9xico_y_el_PRD.pdf.
- Fazio C. (1983). El proyecto Alemanista de Industrialización. *Proceso*. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/136094/el-proyecto-alemanista-de-industrializacion-basicamente-antipopular-puso-a-mexico-de-rodillas-ante-eu>.

101

Publicado el 7 de septiembre de 2018



"El movimiento de la memoria" de Salvador Arciga Bernal y Manuel González Navarro está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Reseña: Domínguez, A. L. M. y Ziri3n, A. (coords.). (2017). La dimensi3n sensorial de la cultura. Diez contribuciones al estudio de los sentidos en M3xico. M3xico: Universidad Aut3noma Metropolitana, Unidad Iztapalapa en coedici3n con Ediciones del Lirio.

Anuar Malcon Gomezrey¹

El libro a ser descrito en las presentes p3ginas participa de un inter3s que diferentes disciplinas han tenido en los 3ltimos a3os: el papel de los sentidos corporales en la realidad social. T3mese la presente rese3a como una invitaci3n a leer este texto, el cual, en t3rminos generales, tiene argumentos valiosos para ser considerados por quienes han decidido hacer de las ciencias sociales y las humanidades sus campos de reflexi3n.

Es desde el t3tulo que los coordinadores, Ana Lidia M. Dom3nguez Ruiz y Antonio Ziri3n P3rez, explicitan lo que quieren lograr con el libro: una contribuci3n mexicana al giro sensorial. Y es con la introducci3n que especifican la particular mirada te3rica que comparten, aunque cada uno le imprima su propio sello, los diferentes autores y autoras del mismo:

Se trata de un enfoque inter y transdisciplinario [...] en torno a los fen3menos sensoriales, con miras a perfilar un nuevo campo de conocimiento que reintegre los datos del mundo sensorio a los procesos de producci3n de saberes en las ciencias sociales y las humanidades, mediante el uso sistem3tico de los sentidos como herramienta metodol3gica y/o como objeto de estudio y reflexi3n (p. 9)

O bien, de manera m3s concreta y retomando la caracterizaci3n de dicho giro por parte de David Howes: "[...] como una aproximaci3n cultural al estudio de los sentidos o una aproximaci3n sensorial al estudio de la cultura" (p. 10). Con ello se dan a la tarea de mencionar, de forma general, disciplinas, autores y presupuestos te3ricos que han influido y/o participado en la conformaci3n de los estudios sensoriales.

¹ Estudiante de la maestr3a de Estudios Pol3ticos y Sociales de la Facultad de Ciencias Pol3ticas y Sociales de la UNAM. Correo electr3nico: anuarsol@hotmail.com

Resulta sumamente satisfactorio percatarse que el libro no está dividido por sentidos, es decir, no hay un apartado para la vista, la audición, el olfato, el tacto o el gusto, sino que está conformado por cuatro ejes temáticos: 1) Historias sensoriales, 2) Sensorialidades indígenas, 3) Lenguajes artísticos y 4) Estéticas cotidianas. Apuntando así su deslinde de otros enfoques en torno a los sentidos; como algunas psicologías que seccionan sus libros de texto con cada sentido. El primer apartado inicia con el capítulo de Ana Lidia M. Domínguez Ruiz: "A un grito de distancia: comunidades acústicas y culturas aurales en torno al uso de la voz alta". En este la autora argumenta a favor de considerar a la voz alta como una tecnología, y de esta forma habla sobre un momento de la historia de la comunicación mediante la descripción de diferentes gritos, cantos, técnicas y ayudas de la voz utilizadas en distintas partes del mundo y su importancia para la conformación de comunidades y sus respectivos asuntos colectivos. Remarcando la relevancia que tienen para las formas en que las mismas comunidades viven y tratan las cuestiones de carácter público.

El segundo capítulo de la primera sección titulado "Paisajes sensoriales, memorias culturales y la pobreza como emblema: el caso de las carpas de barrio en la Ciudad de México (1900-1930)" de Natalia Bieletto Bueno hace uso de las memorias escritas, centrándose en las cuestiones sensoriales y narrativas, sobre las "carpas", o pequeños teatros desarmables que transitaban por la ciudad que incluían diversos "[...] espectáculos tales como teatro de títeres, música en vivo, juegos de lotería e incluso peleas de box y de gallos" (p. 57), con la finalidad de hablar sobre las relaciones que puede haber entre, por ejemplo, identidad, espacios urbanos, memoria colectiva y el sentido colectivo de clase social. De esta manera evita reducir el tema de su investigación a los sentidos mismos, antes bien, los ocupa como datos con los cuales construir sus argumentos. Mostrando que el giro sensorial no es un enfoque que estudia exclusivamente a la percepción, por ejemplo, sino que puede utilizar dicho fenómeno para averiguar también el pasado.

Los coordinadores del libro utilizan la palabra "estética" en algún momento de su introducción, sin embargo, en los textos del mismo ésta no se confunde con "belleza" y "bonito", por dar algunos de sus significados de sentido común. Por ejemplo, en el capítulo anterior ya hay mención de asuntos un tanto "indeseables", pero es con el tercer capítulo que estos son explícitos: "De olores y hedores en la historia de Monterrey" de Enrique Tovar Esquivel relaciona registros sobre el mal olor en la ciudad de Monterrey con conceptos como salud-enfermedad, urbanismo e higienismo. Desde las opiniones del siglo XVII en torno a los olores de los indígenas con los futuros proyectos higienistas en el siglo XIX para erradicar "olores fuertes y nauseabundos" (p. 86), pasando por los hedores que provocaban los cadáveres en putrefacción situados en los depósitos de los templos e iglesias, dado que "[...] estaba en juego el alma eterna [...]" (p. 87), hasta diferentes sitios urbanos, focos de infección y malos olores, que iban redefiniendo

la traza de la ciudad, el autor centra su atención en el olfato y su papel en asuntos espaciales y sociales.

"El léxico olfativo en la lengua seri" de Carolyn O'Meara y Asifa Majid empieza el segundo eje temático del libro: "Sensorialidades indígenas". Inician apuntando dos asuntos de manera concreta: el vocabulario del español para las experiencias olfativas es pobre y el sentido del olfato ha ocupado siempre un lugar inferior, en comparación con la vista y la audición. Para contraargumentar esto último las autoras, desde la lingüística, recurren a la lengua de los seri, que viven en dos pueblos de la costa del Golfo de California, a partir de conversaciones espontáneas y elicitaciones, o peticiones a los hablantes, sobre usos de lenguaje y términos olfativos, entre otros métodos. Mostrando las diferentes formas de denominar experiencias olfativas, y con ello la importancia del olfato junto a otros sentidos en la vida cotidiana.

Siguiendo un camino similar al escrito anterior, "Los olores entre los totonacos de Papantla" de Héctor Manuel Enríquez Andrade explicita el papel de los olores en la cultura totonaca, o de los hablantes de esta misma lengua que habitan la zona del municipio de Papantla en Veracruz, a partir de su léxico, sus prácticas y su mitología, recurriendo a la antropología de los sentidos. Respecto al léxico, muestra que hay diversos términos clasificables según diferentes dimensiones continuas e interrelacionadas: agradable-no agradable; por su intensidad (fuertes, molestos, insoportables); por la utilización de la fuente, la cual incluye el rasgo comestible (crudo, maduro, echado a perder, listo o no listo para comer); por su grado de fermentación; por atributos específicos (dulce, amargo, quemado), entre otras. Con las prácticas se hace una mención clásica e interesante: el Día de muertos y sus olores; por ejemplo, para atraer, guiar y comunicarse con los espíritus de los difuntos. Pero también describe el ritual de la Danza del Volador, los altares de las casas (tanto permanentes como no permanentes), y las prácticas curativas, que incluye también, para sorpresa de los numerosos "médicos" que pululan sermoneando a todo mundo, el tabaco. Y con el tema de la mitología, el autor, habla de la relación entre deidades y olores, para caracterizarlos o bien, con la idea de que aquellos se alimentan de estos.

El último capítulo de la segunda sección es "La representación y función dinámica del sonido en los mitos mesoamericanos" de Sandra Amelia Cruz Rivera. En este, y como lo indica el título, habla sobre los sonidos en los mitos de creación de la antigua Mesoamérica a partir de fuentes escritas y gráficas: códices indígenas, vasos mayas tipo códice y murales. Con ello argumenta varios tipos de sonidos en estos mitos: simbólicos (tierra, inframundo, etc.); físicos (de humanos, música, naturaleza, etc.); explícitos (volutas); e implícitos (acciones de personajes que evocan sonoridades). También distintas funciones del sonido en estos mismos, por ejemplo, como creación: "La creación del mundo [en los mitos maya] se hizo a través de una acción sonora" (p. 159); como molestia, a manera de un inicio de enfrentamientos y enojos entre personajes de los mitos; y como devastación y fertilidad, anunciados por rugidos y voces de los dioses.

“La descorporalización de la música y el oído temperado” de Samuel Larson Guerra comienza el tercer eje temático del libro: “Lenguajes artísticos”. A diferencia de los textos anteriores, centrados en grupos y sus prácticas sociales y culturales, este hace de la música su objeto de estudio. Proponiendo una perspectiva histórica del desarrollo de la música clásica occidental de la europea medieval a la industrial capitalista moderna. Proceso que puede tomarse, según el autor, como la transición de una cultura de presencia, con efectos “[...] que actúan directamente sobre nuestros sentidos y cuya intencionalidad semántica es mínima o inexistente” (p. 176) a una cultura de significado, con efectos de “[...] lo que la música nos dice o pretende decirnos [...]” (p. 176). En la primera cultura hay una música corpórea “[...] vital para un tiempo y un lugar [...] emocionalmente táctil, aliada de la poesía o a la danza, [...] que no puede ser descrita ni como mental ni como espiritual” (p. 181), en la segunda se da una descorporalización, es decir, se pierden efectos de presencia mientras crecen los efectos de significado, dando paso a una música abstracta propia de la tradición europea; en la primera la música es sentida, en la segunda es entendida. Participando en tal proceso y transición diferentes instituciones y clases sociales: las iglesias, las cortes, la aristocracia, las asociaciones civiles y los Estados nacionales. Con sus respectivas prácticas: el canto gregoriano, o un tipo de música que permite únicamente la voz; castrar a los niños antes de la pubertad para que tuvieran voces altas (los castrati); prohibir a las mujeres cantar; escribir la música con la ayuda de un piano, para contenerla en la partitura; situar la música en recintos para ser escuchada aisladamente; entre otras. Sin embargo, el autor apunta que también hay procesos de recorporalización o un retorno a lo corpóreo, a la música del aquí y el ahora que incita al movimiento, como con el blues y el jazz en Estados Unidos en el siglo XX. En este capítulo ya no son las comunidades y sus sentidos, antes bien, trata sobre la conformación histórica y social de la música, y con ello un enfoque sobre la escucha en occidente.

El segundo y último capítulo del tercer eje temático del libro de Antonio Ziri6n P6rez y Valeria Cuevas Z6niga: “El giro sensorial en el cine etnogr6fico: exploraciones antropol6gicas m6s all6 de lo visual” hace una exploraci6n del cine etnogr6fico sensorial. Los autores lo describen como [...] una mezcla de etnograf6a experimental y cine de vanguardia [...]” (p.191). Con particularidades est6ticas como la casi ausencia de lenguaje (di6logos y textos, por ejemplo), la transmisi6n de vivencias subjetivas, el enfoque en la experiencia intercultural, entre otras. Para, por ejemplo, transmitir con sonidos e im6genes lo que no es posible con la escritura. La exploraci6n es realizada apuntando diferentes caracter6sticas y cuestiones importantes sobre dicho cine, tales como: su deslinde del giro lingüístico, y la consecuente entrada en los debates epistemol6gicos en torno a los sentidos corporales; principios te6ricos y conceptuales del giro sensorial, para con ello poder hablar sobre el tipo de contenidos f6lmicos que pueden ser producidos por el cine etnogr6fico sensorial; centros universitarios que producen cine sensorial, as6 como algunos de sus producciones m6s relevantes; su

consideración como punto de encuentro entre antropología y estética; y algunos señalamientos sobre sus debilidades y limitaciones. Este capítulo habla sobre un producto de las intersecciones que hay entre el arte y la ciencia, entre el cine y la antropología, mostrando las posibilidades estéticas que pueden realizar los científicos sociales.

"Gusto y tecnologías: estética culinaria y subjetivación en Mérida, Yucatán" de Steffan Igor Ayora Diaz abre el ultimo eje temático del libro: "Estéticas cotidianas. Con este escrito el autor aborda una perspectiva histórica social de la estética, en tanto experiencia sensual y sensorial del mundo. En particular sobre la del gusto culinario-gastronómico significativa para los habitantes de Yucatán y la construcción del sujeto regional yucateco. En la cual han intervenido, para su formación, procesos económicos, políticos, sociales y culturales "[...] que han generado y permitido la diseminación de distintas tecnologías aplicadas a la producción, el intercambio y el consumo de la comida" (p. 224). Con lo anterior el autor subraya y muestra que el gusto de y por la comida puede ser un fenómeno con el cual averiguar diferentes ámbitos, por ejemplo: lo público y lo privado; las maneras en que se articulan "[...] formas y procesos de identificación de género, étnicas, locales, regionales, nacionales e incluso cosmopolitas" (p. 238); así como sus transformaciones y resistencias, como con la producción industrial o la recuperación de lo tradicional.

El libro cierra con "El cuerpo de los amantes. El amor como experiencia sensible en jóvenes universitarios" de Olga Sabido Ramos y Adriana García Andrade. Afortunadamente, este capítulo se deslinda radicalmente de afirmaciones, expresadas por otro tipo de investigaciones sobre el amor como las de ciertas psicologías sociales, tales como: "El 89.73% de las parejas prefieren regalar chocolates el 14 de febrero". En cambio, las autoras realizan un análisis de la relación de pareja como experiencia corporal a partir de un marco teórico sociológico. Entendiendo que el amor, más allá de sus imágenes y representaciones culturales, implica su vivencia en y con el cuerpo, buscando así averiguar cómo los estudiantes de una universidad pública lo significan en tanto experiencia corporal en la proximidad sensible. Sin reducirla a su dimensión sexual, incluyen también la convivencia cotidiana. Hallando y destacando, de entre otros asuntos, la importancia que tienen los aspectos materiales del amor en pareja, como el económico, para los jóvenes; la presencia de representaciones corporales no relacionadas con el amor romántico, pero sí relacionadas con la convivencia cotidiana, como algunos olores (mal alientos) y algunas excreciones corporales (menstruación); así como la resignificación y elaboración en pareja de estas últimas. De esta manera las autoras muestran la importancia que tiene reflexionar nociones y conceptos propios de una disciplina, en este caso la sociología clásica y contemporánea, en un enfoque actual, como el giro sensorial, para averiguar de forma innovadora problemáticas tan antiguas como el amor.

Para finalizar no queda más por decir que el libro reseñado deja en manos del lector ideas y formas de pensar relevantes para tener en cuenta al momento

de hacer una investigación que tenga, en mayor o menor medida, un interés por los sentidos corporales.

Publicado el 7 de septiembre de 2018



"Reseña: Domínguez, A. L. M. y Ziri3n, A. (coords.). (2017). La dimensi3n sensorial de la cultura. Diez contribuciones al estudio de los sentidos en M3xico. M3xico: Universidad Aut3noma Metropolitana, Unidad Iztapalapa en coedici3n con Ediciones del Lirio"

por Anuar Malcon Gomezrey est3 bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Reseña: Barreto, C., et. al. (2017). Miradas Históricas y contemporáneas a la Religiosidad popular. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Iliana Moreno Téllez ¹

La religiosidad popular es el eje que aglutina los diferentes textos de esta obra, aunque es un tema que ya tiene varios años en el debate sigue manteniendo una vigencia notable como lo evidencian las constantes publicaciones al respecto. Pero un nuevo libro de religiosidad popular es relevante solo si entendemos cuál es la evolución que ha tenido esta problemática y los aportes específicos de la presente obra.

Por ello, para entender la importancia de este libro debemos considerar algunos debates que siguen abiertos y que se relacionan con el problema de la secularización de la vida cotidiana y la religiosidad popular.

La secularización ha sido un problema abordado de manera más o menos abundante, aunque sigue siendo un poco complicado de definir, pues algunos lo relacionan solo a instituciones como la Iglesia y al Estado. El término se ha utilizado de una manera reduccionista considerándola como la *descristianización* de la sociedad, pero este concepto es más complicado que esta sola cuestión, ya que: "Afecta a la totalidad de la vida cultural e ideológica, y puede observarse en el declinar de los temas religiosos en las artes, en la filosofía, en la literatura, y sobre todo en el despertar de la ciencia como una perspectiva eminentemente secular" (Ferrerres, 1998, p. 2).

Por lo anterior, la secularización ha sido relacionada con la muerte de la religión, con la práctica religiosa privada y su desacralización además de ligarla al pluralismo religioso actual y ser inseparable de los procesos de laicidad.

La definición de secularización más apropiada es la que la considera como un proceso de:

[...] pérdida progresiva de pertenencia social y cultural de la religión en tanto que marco normativo que orienta las conductas y la vida moral [...] este proceso se lleva a cabo mediante la influencia de los demás campos de la actividad social (económico, intelectual, artístico, etc.), sin producir demasiado conflicto y, generalmente, sin debate. Si bien la religión sigue siendo pertinente

¹ Estudiante de la maestría en Historia y Etnohistoria de la ENAH. Correo electrónico: ilitosquernica@live.com.mx.

para los individuos, y socialmente legítima, ya no puede imponer ni su concepción de la vida ni sus normas morales al conjunto de la sociedad (Blancarte, 2008, p.341).

Por ello, hace algunas décadas se pensó en la muerte de la religión debido a los avances tecnológicos y científicos que influían en los hábitos y creencias de un mundo más comunicado lo que para algunos provocaría que el fanatismo y la religión se limitaran en la práctica al ámbito privado. Sobre este tema, el intelectual Gabriel Zaid escribía: "[...] en el ocaso del segundo milenio (más que los dioses), ya no está tan claro quién va enterrar a quién: si la cultura moderna al cristianismo o el cristianismo a la cultura moderna" (Zaid, 1989, p. 9).

Hoy es evidente que el esperado declive de lo religioso en el mundo contemporáneo no ha sucedido, aunque si se ha transformado. No obstante, la secularización de la sociedad es un proceso que se debe interpretar tomando en cuenta que es un fenómeno global que caracteriza al mundo moderno, aunque tiene variaciones de región en región.

La secularización no ha sido homogénea en todas las sociedades, de ahí la necesidad de profundizar en las particularidades regionales. Este proceso fue lento y se dio en diferentes periodos y a diversos ritmos, aún en pleno siglo XXI continúa y al parecer está lejos de concluir. He aquí uno de los primeros aportes de la obra reseñada; el libro aborda prácticas y manifestaciones religiosas populares de diferentes regiones del país como se evidencia con algunos títulos de los capítulos: "Gavillas de ladrones religionarios. Las crisis del conflicto religioso en la región de Morelos" Carlos Barreto; "Religión creencias, ideologías y participación de la clase trabajadora. Puerto de progreso, Yucatán" Fausto Martínez ; "Representaciones religiosas de los mineros del Real del Monte y Pachuca, en relación con la problemática de la salud" Norma Hernández;

"Tradición mesoamericana y religiosidad popular en los pueblos surianos y el zapatismo" Armando López; "Pueblo creyente e Iglesia en la construcción de devociones en Jalisco" Amílcar Carpio; "Fiesta de la virgen de Cosamaloapan en Tizayuca, Hidalgo" Francisco Rivero; "La fiesta del señor del perdón en la comunidad de Allende Chalcatongo, Oaxaca" Silvia García; "Incluso un aporte internacional como el caso de Identidad y subjetividad: la representación en el catolicismo popular en la Microregión de Goias, Brasil" Washington Maciel.

Por lo anterior, el proceso de secularización en América Latina en general no ha minado de manera importante las manifestaciones de religiosidad popular, como lo demuestra el libro que reseñamos.

Por ejemplo, las prácticas religiosas en México están lejos de ser privadas, por su expresión pública se vive "una religión de la calle." Hay que entender por religiosidad popular, siguiendo al antropólogo Manuel Marzal, la forma en que se expresan religiosamente para dar un sentido trascendente a su vida, las grandes mayorías del pueblo, aunque tengan un escaso cultivo religioso (Marzal, 2002. P.214). Es decir, es la religiosidad del pueblo, de las gentes que

viven y expresan públicamente su fe, recibida de generación en generación, y que ha ido configurando la vida y las costumbres de las comunidades.

Este concepto integra el comportamiento, las prácticas y las manifestaciones religiosas del pueblo entendido en su sentido más extenso, y no el de un grupo o elite solamente.

Las prácticas de religiosidad popular siguen vivas, y se manifiestan en varias esferas, pasan del templo a la calle, de lo público a lo privado sin mayor conflicto, a pesar de que México es un país con una fuerte tradición laica de sus instituciones y constitucionalmente regula el tema religioso.

Este dinamismo de las manifestaciones religiosas populares se debe en gran parte a su origen ligado a la tradición de la costumbre, inscrita en la larga duración de su práctica, que le da una gran carga de autonomía, a pesar de los intentos por guiarla, acompañarla y aprovecharla.

Así la secularización de la sociedad en México y la búsqueda de acompañamiento de la Iglesia no han provocado el fin de la religiosidad y la pérdida total de su autonomía. Quizá en algunos ritos donde el templo es el centro espiritual, o en torno a la devoción de reliquias donde la Iglesia por lo general es la administradora del tiempo y del espacio, la religiosidad popular sufre una transformación.

Ante la coyuntura actual las manifestaciones religiosas populares están lejos de desaparecer, pero se transfiguran, son flexibles y se adaptan a cada contexto en particular, hay una persistencia que se refleja en la supervivencia y aparición de devociones, ritos, cultos, peregrinaciones, etcétera.

Hay que destacar que la religiosidad popular no es una manifestación exclusiva del catolicismo, otras creencias también tienen este tipo de expresiones, aunque aún no se han trabajado con la profundidad debida.

Este es un segundo aporte del presente libro, al dedicar una sección a estudios sobre la religiosidad popular entre la Luz del mundo o los trabajos sobre: "El minimalismo teológico como forma de religiosidad en la narrativa de la música juvenil evangélica" Ariel Corpus; o "La sanación: una manifestación popular en la historia del pentecostalismo mexicano" Carlos Torres.

Por otro lado, para entender en que línea se inscribe esta obra, debemos considerar algunos puntos sobre cómo ha evolucionado la historiografía de este tema:

Se considera que a finales de la década de 1960 se inician los cambios fundamentales que reorientaron la producción historiográfica religiosa en México. Este cambio coincide con la reorientación mundial en la escritura de la historia. El contexto que propició la aparición de esta tendencia durante la década de los setenta, se relaciona con "[...] un desencanto hacia los partidos comunistas organizados burocráticamente, provocado por el reconocimiento de los problemas del comunismo estalinista. La búsqueda de un orden social democrático que respetara la dignidad humana [...]" (Dube, 1999, pp.26-31) que posibilitó la aparición de nuevas iniciativas políticas y culturales –como el

feminismo, los movimientos de liberación y ecologistas, etcétera – influyendo en la escritura de las historias desde el pueblo.

Asimismo, se debe considerar el contexto Latinoamericano, el caso de la Revolución cubana en 1959 implicó un regreso de las izquierdas y la movilización de los jóvenes en el continente, hecho que se complementó con la aparición de movimientos guerrilleros o “nuevas izquierdas” en América Latina entre 1965 y 1975 –en Argentina, Uruguay, Chile, Perú, Brasil, Colombia, El Salvador, Nicaragua, Guatemala y México–.

El contexto de los sesenta y setenta en América Latina, vio la aparición de las dictaduras autoritarias, el exilio de hombres y mujeres, que entablarían un diálogo posterior enriqueciendo las miradas críticas y cambiando la forma de ver el pasado y su escritura.

En este contexto se producen en América Latina cambios importantes en la forma de abordar los temas religiosos. Las investigaciones fueron abandonando el enfoque que privilegió una historia eurocéntrica y clerical, en parte debido a la transformación socioreligiosa del continente, que propició investigaciones con una mirada más crítica por parte de académicos, pero también por parte de clérigos.

Otro factor importante que orientó la producción historiográfica en América Latina, es la renovación que significó el Concilio Vaticano II para el catolicismo y las posteriores reuniones del CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano). El cambio fundamental fue el surgimiento de una nueva eclesiología que propició la inclusión a la Iglesia de todos los bautizados al proponer el concepto de Iglesia como pueblo de Dios, de esta forma como apunta Ana María Bidegain se comenzó, “a romper la visión eclesiástica (es decir, la jerarquía y el cuerpo sacerdotal) para adoptar una visión eclesial (la del conjunto de los bautizados)” (Bidegain, 1996).

En medio de este ambiente de renovación se produjeron varios movimientos que buscaron dar un cambio en el catolicismo, prueba de ello fueron las Comunidades Eclesiales de Base y la Teología de la Liberación; en el centro de las reflexiones y debates ocupó un lugar privilegiado el pobre. En el ámbito académico la mirada del “pueblo” o de los pobres comenzó a ocupar mayores espacios, una obra pionera en este sentido es el trabajo de Enrique Dussel, “Hipótesis para una historia de la Iglesia en América Latina” (1964), el autor hace un intento interesante por narrar una historia donde los pobres formaron parte central de sus preocupaciones.

Siguiendo esta línea se formaron algunos grupos de investigación cuyo objetivo principal era aportar trabajos donde la preocupación central de sus reflexiones fueran los pobres, por ejemplo la Comisión de Estudios de Historia de la Iglesia en América Latina (CEHILA), que se formó en 1973 buscó consolidar una red de investigadores a nivel continental:

La CEHILA impulsó una colección poco homogénea pero amplia de libros titulados, “Historia general de la Iglesia en América Latina”, que comenzó a

publicarse en 1977 y que abarcó en once volúmenes la historia de la Iglesia en Brasil, el Caribe, Estados Unidos, Hispanoamérica y el último tomo se dedicó a Filipinas, Mozambique y Angola; el tomo V aborda la problemática mexicana, comprendiendo un periodo que inicia en el siglo XVI y que termina hasta la segunda mitad del siglo XX.

Esta colección significó dentro de la historiografía latinoamericana uno de los primeros esfuerzos por abordar el tema desde países periféricos, con una mirada puesta en el pueblo, es una historia hecha desde abajo.

El libro "Miradas Históricas y contemporáneas a la Religiosidad popular", se inscribe dentro de esta tradición historiográfica donde las miradas desde el pueblo, desde abajo, desde los sectores populares marcan el ritmo de los textos. De esta forma se constata que el debate sobre la secularización de la sociedad y la religiosidad popular del pueblo creyente siguen abiertos, por lo tanto, el libro reseñado es un episodio más de una historia amplia que está distante de culminar.

REFERENCIAS

- Bidegain, A. M. (1996). De la Historia Eclesiástica a la Historia de las Religiones. Breve presentación sobre la transformación de la investigación sobre la Historia de las religiones en las sociedades Latinoamericanas. *Historia Crítica*, (12).
- Blancarte, R. (2008). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- Dube, S. (1999). *Pasados poscoloniales*. México: El Colegio de México.
- Marzal, M. (2002). *Tierra Encantada. Tratado de Antropología Religiosa de América Latina*. Madrid: Pontificia Universidad Católica del Perú-Editorial Trotta.
- Rubio Ferreres, J.M. (1998). ¿"Resurgimiento religiosos" versus secularización?. *Gazeta de Antropología*, (14), 2.
- Zaid, G. (1989). Muerte y resurrección de la cultura católica. *Vuelta*, (156), 9.

112

Publicado el 7 de septiembre de 2018



"Reseña: Barreto, C et al. (2017). Miradas Históricas y contemporáneas a la Religiosidad popular. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos" de Iliana Moreno Téllez está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Normas de publicación

Revista SOMEPSO

Los textos enviados:

1. Deberán contar con un mínimo de 15 cuartillas y no exceder de 45, estar en Word usando Times New Roman y con un interlineado 'sencillo'.
2. Deberán contener el siguiente orden:
 - Título del trabajo, nombre o nombres de los autores en el orden en que deberán figurar en la publicación (apellidos paterno, materno y nombre, filiación institucional —en el caso de que la haya—, correo electrónico y un breve síntesis curricular académica de 50 palabras aproximadamente).
 - Resumen en español y en inglés con una extensión aproximada de 150 palabras.
 - Cinco palabras clave que no se repitan con las del título.
 - Las referencias han de seguir, en lo fundamental, las normas de la APA (Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología, 6ª edición). Una guía rápida [AQUÍ](#) y un generador automatizado de citas [AQUÍ](#).
 - Las notas (que no sean exclusivamente referencias bibliográficas) deberán ir numeradas y presentadas a pie de página.
 - Los gráficos, imágenes y figuras deben realizarse con la calidad suficiente para su reproducción digital y deben adjuntarse los archivos gráficos originales en fichero aparte (en formato JPEG).
 - Todas las direcciones URL en el texto (por ej., [Social Research Update](#)) deberán estar activadas.

Lista de comprobación para la preparación de envíos de material

- El material no ha sido publicado previamente ni está bajo consideración de ninguna otra revista, o se ha presentado una explicación en comentarios al editor.
- El archivo enviado está en Microsoft Word, RTF o es un documento WordPerfect.
- Todas las direcciones URL en el texto (por ej., [Society for the Study of Symbolic Interaction](#)) están activadas.

- El texto con espaciado simple; con fuente en 12 puntos; usa *italicas*, en lugar de subrayado (excepto con direcciones URL); imágenes y tablas están dentro del texto en lugar de al final.
- El texto cumple con los requisitos de formato de la revista tal como han sido enumerados en las Normas de Publicación. Si la sección está sujeta a revisión por pares, no tiene el nombre del autor, y “Autor” y año han sido mencionados en la bibliografía y notas al pie, en lugar del nombre del autor, título, etc. El nombre del autor ha sido removido de las Propiedades del documento que en Microsoft Word se encuentra en el menú Archivo.

Derechos de Autor

Los autores retienen los derechos de autor de los artículos publicados en esta revista, con los derechos de primera publicación para la Revista. Debido a que aparecen en esta publicación de acceso abierto, los artículos son de uso público en educación y otros espacios no-comerciales, en la medida en que se reconozca la fuente.

Protección de Datos Personales

Los nombres y direcciones de correo electrónico suministrados a esta revista serán usados exclusivamente para los propósitos explícitamente indicados y no se usarán para ningún otro propósito ni se darán a conocer a ninguna otra persona.



Los materiales deberán ser enviados a:

[Este Correo](#)



La Revista Somepso está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)