

theneadigital
REVISTA DE PENSAMIENTO E INVESTIGACION SOCIAL

Vol. 17 nº 2
julio 2017

Athenea Digital
REVISTA DE PENSAMIENTO E INVESTIGACION SOCIAL
ISSN: 1578-8946

Editor
Lupicinio Íñiguez-Rueda
Universitat Autònoma de Barcelona, España
Co-Editor
Juan Manuel Muñoz Justicia
Universitat Autònoma de Barcelona, España
Administrador del sitio
Marc Roger Bria Ramírez

Editores/as de sección

Adriana Gil Juárez
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Ana Vitores
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Brígida Maestres
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Joel Feliu i Samuel-Lajeunesse
Universitat Autònoma de Barcelona

Pep Vivas i Elias
Universitat Oberta de Catalunya, España

Francisco Javier Tirado Serrano
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Editores/as asociados

Patricia Amigot
Universidad Pública de Navarra, España

Charles Antaki
Loughborough University, Reino Unido

Silvia García Dauder
Universidad Rey Juan Carlos, España

Gabriel Gatti
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Lucía Gómez
Universidad de Valencia, España

Daniel López
Universitat Oberta de Catalunya, España

Luz Mª Martínez
Univesitat Autònoma de Barcelona, España

Ignacio Mendiola
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Martín Mora Martínez
Universidad de Guadalajara, México

Athenea Digital, editada por el Departament de Psicologia Social y el Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital

Desde el año 2010, Athenea Digital se publica tres veces al año, apareciendo el primer martes no festivo de los meses de marzo, julio y noviembre.

SOME RIGHTS RESERVED

Athenea Digital se adhiere a las diferentes iniciativas que promueven el acceso libre al conocimiento, por lo que todos los contenidos de Athenea Digital son de acceso libre y gratuito y se publican bajo licencia Creative-Commons de tipo Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada.

Índice

Artículos

La(s) violencia(s) y la democracia como conceptos co-dependientes: el caso argentino
María Antonia Muñoz 3-30

Igualdad y género entre la juventud vasca: confluencia de continuidades, conflictos y rupturas
Mari Luz Esteban Galarza, Jone Miren Hernandez García, Elixabete Imaz martinez 31-55

La difícil promesa de acabar con la discapacidad a través del arte inclusivo
Laura Martínez Fernández, Baltasar Fernández Ramírez 57-78

Reflexiones sobre los juegos de azar en la sociedad contemporánea: hacia una biografía del riesgo
Mattia Vacchiano, Carlos Mejía Reyes 79-94

La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas
Javier Ernesto Bassi Follari 95-147

Estar cerca en la lejanía. El surgimiento de los entornos de vida en una periferia
Fernando Calonge Reillo 149-173

TRANSgresión entre rejas: Factores de vulnerabilidad en el sistema penitenciario de Barcelona
David Urra Grimal 175-200

Las colectividades libertarias en España (1936-1938): un caso de autogestión obrera único en la historia moderna
Anastasio Ovejero Bernal 201-235

Perdiendo miedos y ganando perspectiva: un estudio de caso sobre participación juvenil
Arecia Aguirre García-Carpintero, Lidón Moliner Miravet, Joan Andrés Traver Martí 237-263

Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones
Concepción Mimbrero Mallado, Susana Pallarès Parejo, Leonor M. Cantera Espinosa 265-286

Ensayos

Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista
Marc Pallarès Piquer, Joan Andrés Traver Martí 289-311

Reseñas

Reseña de Skoll (2016) Globalization of American Fear Culture: the empire in the Twenty-First Century
Maximiliano Emanuel Korstanje 315-319

Reseña de Moreno Pestaña (2016) La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios
Angel Enrique Carretero Pasin 321-329
Reseña de Žižek (2016) La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror
Maria Fernanda Noboa González 331-339
Reseña de de Ana Porroche-Escudero, Gerard Coll-Plans y Caterina Riba (Eds.) (2016) Cicatrius (in)visibles
Margot Pujal Llombart 341-348

Artículos

La(s) violencia(s) y la democracia como conceptos co-dependientes: el caso argentino

Violence and Democracy as Linked Concepts. The Argentine Case

María Antonia Muñoz

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; mariaantoniamunoz@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 21-02-2015

Primera revisión: 29-10-2015

Aceptado: 19-03-2017

Palabras clave

Umbrales
Violencias
Política
Argentina

Resumen

Se estudia el caso argentino para problematizar y conceptualizar las relaciones entre violencia, Estado y democracia en diferentes momentos históricos. Se proponen utilizar los conceptos teóricos de "umbral de inteligibilidad histórica" y la distinción entre violencia sistémica, simbólica y subjetiva. Se concluye que después de 1983 existe poca violencia subjetiva en comparación con otros períodos históricos debido a la emergencia de umbrales que fueron articulando lo estatal, nacional, lo popular y lo democrático para procesar políticamente las violencias. Se señalan otras variables emergen limitando este proceso, pero se recalca la necesidad de dar visibilidad a las violencias sistémicas y de su procesamiento en la vida democráticas.

Keywords

Threshold
Violence
Politics
Argentina

Abstract

The argentine case is studied in order to rethink and to conceptualize the relations between violence, State and democracy through history. It is proposed the concepts of "threshold of historical intelligibility" and the distinction of systematic, symbolic and subjective violence. It is concluded that after 1983 the subjective violence diminishes if is compared this period with previous ones. It is due to the emergency of thresholds that were articulating meanings and affections about the state, the national, the popular and the democratic. These were articulated to process politically the violence. In spite of that, other variables are emerging and frustrating this process. There is noticed the need to give visibility to the systemic violence and his processing in the democratic life of communities.

Muñoz, María Antonia (2017). La(s) violencia(s) y la democracia como conceptos co-dependientes: el caso argentino. *Athenea Digital*, *17*(2), 3-30. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1554

Introducción[1]

Existe un hilo conductor de la historia de América Latina que ha sido (en apariencia) recientemente cortado, el de los golpes de estado, los regímenes militares y las revoluciones palaciegas. En resumen, el de la violencia política. Desde la formación de los Estado Nación a fines del siglo XIX, la región se caracterizó por tener una enorme movilización de recursos violentos, por constantes rupturas de sus órdenes institucionales, por la suspensión de las garantías legales hacia los ciudadanos, por el terror como propaganda reiterada y el uso repetido del estado de sitio y excepcionalidad. Paradójica-

[1] Esta publicación es el resultado de la participación en el proyecto de investigación "Violencia y conflictividad social en América Latina: Un estudio de casos sobre bajas humanas." Financiado por la Universidad Autónoma de México.

mente, todo esto fue hecho, la mayoría de las veces, en nombre de la libertad y la democracia.

En particular, entre las décadas de los sesenta y setenta, América Latina se caracterizó por la emergencia de regímenes políticos autoritarios cuya forma de coerción se basó en la Doctrina de Seguridad Nacional como programa de pacificación social y por un enfoque tecnocrático del proceso económico que respondiera a los cambios del capital internacional.

Para Norbert Lechner (1981), los golpes militares de esas décadas se diferenciaron de los previos porque las Fuerzas Armadas tomaron el poder como institución para establecer un "nuevo" Estado (en el sentido de un nuevo orden). Estas cambiaron drásticamente las formas de circulación y distribución del poder económico y político (pasando de golpes de estado autodenominados "transitorios" a "fundacionales") (Collier, 1985; Loveman 2001). Como señala Alain Rouquié (2007) entre 1958 y 1984, sólo cuatro Estados en toda América Latina tuvieron una sucesión regular e ininterrumpida de gobernantes civiles elegidos conforme a las reglas constitucionales. Esos estados fueron Colombia, Costa Rica, México y Venezuela, los cuales tampoco se podían aclamar por tener democracias "ejemplares".

En Argentina las formas de violencia de Estado cambiaron radicalmente a partir de 1976, cuando las técnicas de la desaparición forzada, la tortura sistemática y un régimen carcelario extremadamente duro sería el método que suplantaría a los enfrentamientos abiertos en los espacios públicos (como los bombardeos en las plazas públicas o la represión en las manifestaciones y huelgas, etcétera). Esto se combinó con la creación de organismos militarizados no oficiales, pero con aval de las fuerzas armadas como la Alianza Anticomunista Argentina o el Comando Libertadores de América. También fueron decisivos los apoyos internacionales a través de entrenamiento táctico como la Escuela de las Américas o de carácter estratégico como el Plan Cóndor y las Doctrinas de Seguridad Nacional. Este último período llamó la atención por la masividad y la crueldad en el ejercicio de la eliminación de la población considerada como "enemigo interno" (Alonso, 2014; Calveiro, 2012).

En el caso de los países europeos, puedo coincidir con Hannah Arendt (1951/2006) que se re direccionó la violencia colonial de la era imperial hacia la propia población. No obstante, en el caso de América Latina, como región colonizada, la operación política de definición del "enemigo interno" a eliminar fue una constante durante todo el siglo XIX y XX. Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (2014) desarrollan cómo, desde la formación del Estado Nación argentino, *la violencia ha sido un recurso común para la resolución de los antagonismos y la construcción del orden social*. El siglo XIX se destacó

por la eliminación de los caudillos federales, el uso de la población como los pueblos originarios y los negros como cuerpos de afrenta del ejército, la campaña "civilizatoria" que implicó el asesinato y desplazamiento masivo en zonas del sur del país y la eliminación de líderes opositores al tipo de formación de Estado que se estaba gestando.

Existen dos momentos en la historia reciente de Argentina donde la violencia desde el Estado hacia la población civil no fue utilizada abiertamente y las instituciones electorales funcionaron correctamente para elegir a los gobiernos; entre 1946 y 1955 y después de 1983, con más intensidad entre el año 2003 y fines del 2011. Después de 1983, durante el gobierno de Alfonsín, hubo alzamientos armados que fueron sofocados por la coerción estatal. Durante los noventa, en paralelo con el triunfo de la democracia liberal como aparente "encuentro de la civilización y fin de la historia", se registró un aumento de la represión a la protesta social, llegando al extremo de la eliminación física. Esta violencia coercitiva contra la expresión pública se disparó en el año 2001 y hasta el 2003. Solo en diciembre del 2001 diferentes organismos estatales con acceso al uso "legal" de la fuerza coercitiva provocaron más de 30 muertos y alrededor de 300 heridos (CELS, 2003; Giarraca, 2002). Después de esas fechas los conflictos cambiaron notoriamente a improntas más adversariales y la represión a la protesta se declaró ilegítima.

Junto con Pilar Calveiro (2012), sostengo que no se puede analizar la violencia que ella denomina "bipolar, guerrera y confrontativa" (p. 65), típica de los años previos a las transiciones hacia la democracia formal, a la luz de los actuales lentes del pluralismo democrático. Las condiciones de producción del sentido en torno a la violencia eran profundamente diferentes. Lo mismo sucede si la propuesta fuera analizar la actual etapa como una definitiva conquista de la "democracia" en el mundo occidental, sin decontruir el sentido que a la misma se le ha asignado como forma de organización de la comunidad política.

Por ello analizaré el caso argentino partiendo de una afirmación y una primera pregunta. Si se compara a Argentina según los períodos (como se mencionó más arriba) es notoria la disminución, después del 2003, de la utilización de la violencia como estrategia de eliminación del oponente (por parte, del Estado y de la sociedad civil). ¿Cómo se ha provocado este cambio drástico en los usos de las violencias políticas en la Argentina? ¿Han desaparecido las otras violencias asociadas a la eliminación del antagónico?

Para avanzar sobre esto, el artículo se estructura en tres partes. La primera se centra en las reflexiones teóricas. La segunda reconstruye en el plano histórico los dife-

rentes umbrales de inteligibilidad que permitieron articular las violencias con la comunidad política. En la última realizaré unas reflexiones en torno al estatus de las violencias y la cuestión de la democracia.

Umbrales de inteligibilidad, violencia y política

Es común decir que la democracia no admite violencia. Acá discutiré esta idea. Es conocida la discusión en torno a que en el proceso de conformación del Estado Nación (tanto en Europa como en América Latina) implicó un proceso de movilización de diferentes formas de violencia; desde la eliminación de la población, hasta el control, profesionalización, legalización y centralización de la coerción, pasando por la exclusión, homogeneización y dominación cultural (Elías, 2009). Pero el uso de las mismas no está solo en el origen del orden social bajo su forma moderna (Estado Nación), sino también en el mantenimiento del mismo. Antonio Gramsci (1974) desarrolló brillantemente esta idea. Para el italiano, los Estados occidentales poseen un núcleo de coerción (de la clase dominante) revestido por un consenso cultural en forma de instituciones y organizaciones de la sociedad civil (hegemonía o Estado integral). Así, para él, como para Ernesto Laclau (2005; 2012) en su relaboración teórica del concepto de "hegemonía", la emancipación es posible principalmente a través de la conquista de las trincheras que rodean al núcleo coercitivo del Estado. La principal arma es la violencia simbólica que posee una fuerza antagónica que se da la primordial tarea de transformar los sentidos que estructuran las relaciones sociales de explotación, subordinación y opresión. Pero esto no quiere decir, que una vez devenida en Estado, la coerción se elimina. Más aún, la construcción de las democracias bajo su formato liberal fue producto de las luchas civiles, políticas y sociales que no estuvieron exentas del uso de la violencia física.

El sentido común pareciera indicar que una vez establecida las mismas, cuanto menos uso de la violencia se registra, más democrático puede ser un régimen. Pero hay muchos estudios que demuestran cómo, en regímenes totalitarios o autocráticos, la violencia también es baja ¿Esto quiere decir que ambos procesan los conflictos de igual manera? El problema parece ser las intrincadas definiciones de violencia, democracia y Estado. Para ello, me será útil distinguir entre tres tipos de violencia política para entender su relación con el Estado y la democracia.

La violencia *objetiva o sistémica* es anónima, sin agente, sin relato y espectral. Estructura las relaciones sociales de tal forma que convierte a la población en "objeto" subsumido a la lógica de la ganancia o mero goce. Des-subjetiviza y genera relaciones de explotación, opresión y subordinación. Siguiendo a Thomas Piketty (2014), la con-

centración cada vez más destructiva del capital rentista produce cada vez menos producción y salario. Esto crea dispositivos (siguiendo las formulaciones de Michel Foucault) que someten a los individuos a ciertas pautas de comportamiento; se sedimentan relaciones que subsumen a los mismos a renunciar a su "mundo de vida", a su "subjetividad" y/o los convierte en agentes solo de consumo. Para Bertrand Ogilvie (2013) esta "población chatarra" o "sobrante" se vuelve irrepresentable, invisible y hasta peligrosa, por tanto, objeto de comercio (tráfico de niños, de mujeres, de órganos, etcétera), en objeto desechable (hambrunas, pandemias, etcétera), o daños colaterales (producto de las guerras actuales o de la destrucción "creativa" de los cambios económicos). Para Slavoj Zizek (2009) esta violencia "sistémica" también se esconde en las consecuencias catastróficas, siempre declaradas como "no queridas", de los sistemas económicos y políticos que controlan y moldean los cuerpos y las subjetividades. Esta intenta quebrar las resistencias y desactivar los mecanismos por los cuáles, aquellos que son sus víctimas, no pueden constituirse en sujetos político con demandas y acciones que les permita "emanciparse". Como señalaré hacia el final, sostengo que este tipo de violencia es impulsada por partes del aparato burocrático estatal, pero también por dispositivos de carácter global que intentan desactivar ciertas capacidades de los Estados Nación para producir formas de subjetivación (por ejemplo, bajo la forma de derechos efectivos o incentivando la lógica de lo popular)[2]. Como indicadores de la violencia sistémica tomaré algunos datos que pueden aproximarse al concepto sin ser abarcadores del mismo. Sobre todo, atenderé los procesos de creación de pobreza e indigencia, desocupación y desigualdad extrema, así como el conjunto de discursos difusos que las legitiman.

Otra violencia que analizaré aquí es la más observable, la subjetiva; supone la utilización de métodos físicos para la resolución de un antagonismo. Esta violencia coincide con lo que Charles Tilly (2007) llama "violencia política" y Zizek denomina "subjetiva" (porque es entre sujetos). En sintonía con ellos, Etienne Balibar (2009) sostiene que la "violencia ultrasubjetiva", realizada por colectivos que generan la destrucción física, es una reacción impotente a la violencia sistémica. Estos autores están muy preocupados por la violencia que emerge sin demandas específicas y que por tanto son difíciles de tramitar. En nuestra región este tipo de violencia puede ser expresada por el crecimiento de la violencia interpersonal, a la cual me referiré hacia el final del artículo. Pero lo que ha marcado la historia de Argentina es el uso de la violencia física para eliminar al "Otro" con el objeto de dirimir el conflicto antagónico, ya sea desde el aparato coercitivo del Estado como desde la sociedad civil. Esta violencia política la deno-

[2] No obstante, no creo que este tipo de relaciones sean imposibles de transformar. De ser así no tendría sentido ni escribir este artículo.

minaré como física e interviene tanto el asesinato, como el daño a los cuerpos y los recursos del otro en general.

Ahora bien, existe otra violencia política; *la simbólica.* Esta hace referencia a la producción de sentidos y nuevas relaciones orientadas por el principio de igualdad y libertad. Esta violencia contrarresta la sistémica al poner en cuestión el orden en sus diferentes niveles y guiarse por una nueva forma de ordenación del mismo. Esto no implica que sea violencia contra el Estado. Las instituciones públicas (como aquellas que se basan en principios de igualdad, los mecanismos de distribución del ingreso, la ampliación de la ciudadanía y el derecho significado como lógica a tener derechos, etcétera) son el resultado de luchas y, por tanto, de la violencia simbólica. Pero a la vez ***pueden tener*** la capacidad de producir nuevos espacios de identificación (como veremos con la figura de "Pueblo") para la emergencia de sujetos políticos que produzcan otras luchas en favor de la igualdad y la libertad.

Así pues, es importante considerar a la democracia a la vez como un régimen político y como orden simbólico. Como régimen tiene un conjunto de procedimientos que permiten las elecciones abiertas, libres y competitivas, etcétera. Como orden simbólico supone el conjunto de dispositivos que habilitan la constante re-elaboración de los derechos y la tramitación de "lo excluido". En palabras de Claude Lefort (1990), la democracia es un dispositivo que organiza a las sociedades por el cual el lugar del poder (el pueblo) "está vacío". Este nunca puede ser llenado de una vez y para siempre en tanto se disuelven los referentes de certezas o fundamentos últimos si se reconoce la naturaleza inacabada de los derechos. En este punto es donde se enlaza la violencia simbólica, puesto que sin ella, la re-significación de ese poder que adquiere diferentes formas institucionales, no existiría la democracia, puesto que no concurriría la vacuidad del mismo.

No hay una determinación única o causa última para entender ni las relaciones entre las violencias ni su emergencia (Davenport, Hank y Mueller, 2005). El concepto de "umbral de inteligibilidad histórico" basado en reflexiones de Laclau (2012), Balibar (2009) y Marc Angenot (2012) será útil para comenzar a reflexionar las relaciones entre las mismas y la cuestión de la democracia.

Estos son momentos de inflexión en los procesos políticos donde emergen un conjunto de "coordenadas conceptuales y afectivas" que ***re***-organizan un campo político-histórico. Lo "conceptual" no hace referencia a la precisión o delimitación entre el significante y el significado ni a un contenido específico. Más bien, remite a un conjunto de sentidos que organiza y abre el juego (y obtura) a las prácticas dentro de una comunidad política. Lo afectivo implica un punto por el cual no hay "razones" últimas para

la elección de tal o cual sentido (de legitimar o no la violencia, de afirmar la igualdad o no). Dicho de otra manera, supone la relación catéctica con un objeto (por ejemplo, democracia, justicia social, o líder) de carácter positiva o negativa.

Las subjetivaciones y lazos afectivos (pasionales/emotivos) brotan sin determinación última y permanecen en el tiempo, más allá de su momento de emergencia. Los umbrales no operan solo en el plano de la oralidad y la textualidad sino en el de las relaciones sociopolíticas y, por tanto, del conjunto de violencias enumeradas.

Estos, en el mismo acto de "nombrar/hacer" (actos performativo sumados a las investiduras afectivas) producen y, a la vez, son producidos por sujetos políticos. Sus formas de aparición (o dimensión óntica) a través de instituciones (elecciones, derechos políticos y civiles, etcétera) y/o sedimentarse en prácticas (formas en participación en el espacio público, repertorio de acción de la protesta), perduran y dejan marca de su existencia en la estatalidad o comunidad política.

En este sentido, se verá cómo las luchas por la democratización suponen un tratamiento de la violencia sistémica a través de un emergente que impone una violencia simbólica. Por tanto, violencia y democracia no se oponen, sino que se necesitan. A continuación, desarrollaré diferentes umbrales de inteligibilidad histórica donde las violencias se relacionan de manera ejemplar para la política argentina.

El umbral estatal nacional popular

Para Enrique Dussel (2016), la construcción del Estado de derecho en América Latina se generó sobre una obediencia pasiva que le permitió gozar de un consenso desde la comunidad política al bloque histórico en el poder durante muchos siglos.

> La categoría política de pueblo, entonces, constituye un nuevo objeto teórico de la filosofía política latinoamericana [...] Cuando ese pueblo se torna "pueblo para si" o toma "conciencia de ser pueblo", abandona la pasividad de la obediencia cómplice ante la dominación encubierta bajo una hegemonía que en verdad no cumple con sus necesidades, y entra en un estado de rebelión, que puede durar decenios, a veces siglos. (Dussel, 2016, p. 230-231)

Ese consenso se instituyó bajo diferentes "fundamentos" o sentidos ordenadores de la estatalidad. A fines del siglo XIX principios del XX, la "razón colectiva" dividía a los que vivían en un determinado territorio entre ciudadanos plenos y los que no lo eran, entre votantes y no aquellos que pagaban solamente impuestos, entre los que podían hablar y los que tenían necesidades, pero no voz en la comunidad. La voluntad colectiva quedó sobre determinada por "la razón colectiva" (Rouquié, 2007).

En particular en Argentina, las condiciones que hacían posible este tipo de Estado liberal oligárquico comenzaron a descomponerse por varias razones a principios del siglo XX; la apertura electoral hacia la mayoría adulta masculina (1912), las luchas políticas del "irigoyenismo",[3] las numerosas acciones contenciosas sindicales y, luego, la crisis global iniciada en la década de los 30.

Entre 1935 y 1937 la alianza entre el sector agropecuario exportador y los gobiernos autoritarios, impulsó el crecimiento de la industria para sustituir importaciones, con el objeto de contrapesar los intercambios comerciales desfavorables con el resto del mundo. Esto derivó en un crecimiento del mercado laboral y en el aumento inédito de la afiliación sindical. Sin embargo, esto no tuvo correspondencia con el aumento de los salarios reales ni con la distribución del ingreso (Murmis y Portantiero, 1987/2004)

Tanto la acción represiva del Estado como la reacción violenta sindical (en el sentido de la violencia subjetiva y la simbólica) hacían cada vez más evidente una doble exclusión; a la participación política formal y a la de los beneficios del crecimiento de las riquezas nacionales. La década de los treinta ("la década infame") puso en evidencia la poca capacidad consensual que tenían las clases más ricas y los líderes políticos. El poder del ejército era utilizado para gobernar a través de la ocupación de los cargos principales del Estado.

A principios de los cuarenta, comenzaron a emerger nuevas prácticas tanto desde el Estado como desde la sociedad civil; el crecimiento de los asalariados, los sindicatos y las políticas laborales crearon nuevos sentidos y afectividades políticas. La asunción de Juan Domingo Perón en el Departamento Nacional del Trabajo, el 27 de octubre de 1943 (avalado por un grupo político militar de cuño nacionalista), comenzó a tramitar las demandas de los sindicatos y los trabajadores en general. Se impulsaron medidas laborales inéditas; la Ley de Asociaciones Profesionales, la creación de prestaciones sociales, el ordenamiento del tiempo ocio de los trabajadores (vacaciones y cantidad de horas laborales), el salario móvil, vital y básico, la participación en las ganancias, la jubilación, la promoción de las obras sociales. En términos generales, se comenzaba a reconocer a los trabajadores y sus organizaciones como sujetos políticos legítimos en vez de ser perseguidos. Para ese entonces, la Confederación General del Trabajo (CGT), que congregaba varias líneas políticas, tenía una capacidad de movilización de sus bases muy importante.

El 10 de octubre de 1945 el secretario fue encarcelado por diferencias con el gobierno militar al mando.

[3] Movimiento social de importa ciudadana nombrado tras la figura del presidente Hipólito Hirigoyen que desbordaban al partido político Unión Cívica Radical

> La Secretaría de Trabajo y Previsión acometió hace un año y medio dos enormes tareas: la de organizar el organismo y la de ir, sobre la marcha, consiguiendo las conquistas sociales que se consideraban más perentorias para las clases trabajadoras. (Citado en Perón, 1998, p. 2016)

Estos son fragmentos del discurso radial de Perón el día que lo fuerzan a renunciar como general y como funcionario de gobierno.

> Desde anoche, con motivo de mi alejamiento de la función pública, ha corrido en algunos círculos la versión de que los obreros estaban agitados. Yo les pido que en esta lucha me escuchen. No se vence con violencia; se vence con inteligencia y organización. Por ello les pido también que conserven la consigna: del trabajo a casa y de casa al trabajo [...] Pido orden para que sigamos adelante en nuestra marcha triunfal; pero si es necesario, algún día pediré guerra. (Citado en Galasso, 2005, p. 301)

Estas enunciaciones daban cuenta de que el gobierno reconocía la relación entre Perón y los sindicatos y su capacidad de activar o desactivar el conflicto.

Esto, sumado a varios empresarios que se negaron a dar vacaciones, tuvo una respuesta. Los sindicatos, aún de diferentes tradiciones, comenzaron a llamar a una huelga general. Hubo movilizaciones los días 15 y 16 de octubre, a la par que se hacían reuniones de la CGT con el gobierno militar defendiendo las conquistas adquiridas. Pero el día 17 enormes contingentes de trabajadores y población del conurbano se concentraron en frente de la casa de gobierno por un rumor de la liberación de Perón y/a la vez la demanda de que así fuera.

Como se puede expresar en las declaraciones de Perón, se convocaba a la organización, pero no la toma de armas ni del gobierno por parte de las asociaciones laborales. No obstante, la presencia en las calles fue una gran demostración de organización y desobediencia civil. El gobierno militar en funciones había exigido a Perón que llamara a la desmovilización: "Sé que se han anunciado movimientos obreros. En este momento ya no existe ninguna causa para ello. Por eso les pido, como hermano mayor, que retornen tranquilos a sus trabajos" (Citado en Galasso, 2005, p. 238). Insistió el ex secretario y futuro presidente en su discurso del 17 de octubre desde el balcón de la casa de gobierno, después de numerosas horas de la ocupación de la plaza y las calles que rodeaban de la misma. Los cánticos respondían: "mañana es San Perón, que trabaje el patrón" (Adamovski, 2016, p.177).

Seguido a este acto de insubordinación masiva se convocó a elecciones presidenciales. Paradójicamente a lo que había ocurrido hasta el momento, la represión estatal

y la violencia política por parte de los movilizados fueron escasas. El año siguiente Perón asumía el ejecutivo.

Esta articulación estatal/sociedad civil habilitó una lógica diferente para la tramitación de los antagonismos que no era el de la violencia entre sujetos. El Estado y la Nación (como cuerpo simbólico de la comunidad) se volvieron objeto de litigio a través de la emergencia de lo "popular", sobredeterminando todas las luchas (pero sobre todo las que hasta el momento se denominaban de "clase"). Como señala Daniel James (2013) "el atractivo político fundamental del peronismo reside en su capacidad de redefinir la noción de ciudadanía dentro de un contexto más amplio, esencialmente social" (p. 27).

La ampliación del voto que le permitió acceder a Hipólito Irigoyen (1916-1922) a la presidencia y su gestión en favor de la ciudadanización había abierto el juego de la civilidad. Pero luego lo cerró él mismo con las represiones hacia los sindicatos. Permítaseme regresar en la historia. En 1919, en una huelga en los Talleres Metalúrgicos Vasena, murió un policía. Esto generó una escalada de violencia que tuvo entre sus resultados más siniestros 800 trabajadores muertos y más de 50.000 detenidos. Durante ese período organizaciones paramilitares emprendieron un sistemático uso del terror sobre la población que vivía alrededor de los talleres y contra la organización sindical de origen anarquista (FORA). Un año después, durante el mismo gobierno, una serie de conflictos sindicales en el sur del país fueron resueltos a través de la aniquilación de más de 1500 trabajadores vía fusilamiento por parte del ejército.

Como contraparte de esto, la masiva movilización del 17 de octubre de 1945 que condicionó el regreso del acto eleccionario y los primeros años del gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1952) es el continente temporal de un proceso singular; se le quitó al Estado su lugar de productor y guardián de las libertades para reacomodar al "Pueblo" como sujeto depositario de la soberanía, pero a la vez como sujeto que los conquista. La proclamación de los derechos del Trabajador en 1947 y la inclusión de los derechos sociales en el texto de la Constitución de 1949 terminó de fijar un umbral de inteligibilidad diferente para la historia de la política en Argentina.

Estoy de acuerdo con Manuel Garretón (2000) que la matriz sociopolítica que se gestó fue común en América Latina: un Movimiento Nacional Popular central que organizaba al resto de las organizaciones y movimientos alrededor de la categoría de Pueblo como único sujeto de la historia. El principio de justificación del uso del poder político bajo el signo de la soberanía popular abría camino hacia la democratización del Estado. Para explicar los sentidos que abre este umbral será útil recurrir a Ernesto Laclau (2005) y Jacques Rancière (2000). Para ellos, lo político emerge cuando se pro-

duce un sujeto que tiene capacidad de poner en cuestión la estructura y tramitar esa dislocación (para Ernesto Laclau). En particular, para Jacques Rancière, el sujeto político se configura en el tratamiento de la exclusión como si fuera un daño a la igualdad. La construcción del daño, o lo que Dussel (2016) llamaría la interpelación política de una necesidad en el campo material, se realiza en combinación con la identificación de una parte con el todo de la comunidad. El Pueblo emerge como ese disenso de una parte de la población que se ve a sí misma como subordinada contra el bloque de poder dominante. Pero a pesar de su particularidad, contiene un proyecto que es universal (para el conjunto de la comunidad). Étienne Balibar (2004) destaca la tensión (que tiene una enorme productividad política) provocada por un doble sentido del signo; a. pueblo como los de abajo, los explotados, los pobres, la **plebs** y b. pueblo como el conjunto de la población que posee la soberanía, como referente de la Nación, el **populus**. Como se puede observar, este dispositivo no puede asociarse con el totalitarismo en tanto descentra el poder político, habilita a su cuestionamiento y a su acceso, divide la comunidad para referir a los derechos conquistados y por venir.

Angel Borlenghi, dirigente sindical, en un acto organizado por varios sindicatos a favor de la política estatal y en contra de las organizaciones patronales, el 12 de julio de 1945 da cuenta del desborde de lo corporativo del sindicalismo.

> No estamos conformes en que se hable en nuestro nombre; vamos a hablar por nosotros mismos" [...] hemos resuelto que el movimiento sindical argentino, colocándose a la altura de los más adelantados del mundo, grite en la solución de los problemas políticos, económicos e institucionales de la República y va a gravitar con absoluta independencia. (Citado por Murmis y Portantiero, 1987/2004, p. 153)

Luego Perón diría el 17 de octubre:

> Esto es un pueblo; esto es pueblo sufriente que representa el dolor de la madre tierra, al que hemos de reivindicar. Es pueblo de la patria; el mismo que en esta histórica plaza pidió frente al cabildo que se respetara su voluntad y su derecho [...] Trabajadores: únanse, sean hoy más hermanos que nunca. Sobre la hermandad de los que trabajan ha de levantarse en esta hermosa tierra, la unidad de todos los argentinos. (Citado en Galasso, 2005, p. 336)

Garretón (2000) sostiene que la centralidad de ese movimiento nacional popular tenía como emblema al movimiento obrero, "más bien a causa de su significación simbólica que a causa de su fuerza estructural" (p. 31). No obstante, en Argentina esas causas coexistían haciendo del Pueblo en articulación con el Estado un sujeto transformador. Es verdad que la ley de asociaciones profesionales eliminaría la autonomía de

los sindicatos del Estado. No obstante, la eficacia de la lógica de lo popular excedía este problema tan cuestionado por intelectuales conservadores como marxistas.

Existen elementos que ponen al sindicalismo en un rol político clave como, por ejemplo, la elevada masa asalariada y el alto nivel de afiliación sindical. La CGT tenía 434.814 de afiliados en 1946, aumentado a 2.344.000 en los cincuenta. (Rouquié, 2007). Los asalariados pasaron de 200.000 a 3.000.000 durante la década de los 30 para multiplicarse un 50% a fines de los cincuenta (Ferrer, 1977). Pero, además, la resistencia (violenta) de los sindicatos frente a los gobiernos autoritarios previos y la continuidad de los conflictos con alta violencia "simbólica" (centrados en la justicia social y la eliminación de la explotación) durante el gobierno de Perón condicionó a que el Estado se pusiera como interlocutor privilegiado de sus demandas.

Es llamativa la reducción de la desigualdad. El coeficiente de Gini fue a principios de los cincuenta de 0,3 puntos, cercano a los valores de países europeos. La distribución funcional del ingreso subió diez puntos, de entre un 30-35% en la década del 30 a un 46% en 1950 (Graña, 2007; Kessler, 2014; Rapoport, 2000).

Después del golpe de Estado de 1955, la violencia de Estado rompió de nuevo el ciclo adversarial. En 1976 se adoptó el Plan Cóndor como forma específica de la Doctrina de Seguridad Nacional inspirada por teóricos de Estados Unidos, lo que profundizaría los intentos (que como después se verá fueron exitosos) de eliminar físicamente al "enemigo interno". De ello resultaron más de 30.000 desparecidos, miles de heridos, torturados y presos políticos y alrededor de 500 niños secuestrados y apropiados. Si bien se pueden rastrear antecedentes del uso del aparato estatal para manejar la disidencia nacional recurriendo, incluso, a la legalidad, este método de coerción estatal se destacó por dos cuestiones. En primer lugar, por la masividad de los daños originados a los que se consideraban el enemigo interno. En segundo lugar, por la transformación del Estado (como comunidad política y como aparato burocrático).

Si en la década de los cuarenta se abrió un umbral para la actuación del Pueblo sobre la organización del Estado, en la década de los setenta esto se intentó cerrar. Desde 1955 la resistencia peronista, la emergencia de grupos guerrilleros y otros sectores urbanos organizados, se sostuvieron sobre los sentidos (y los afectos) asociados a lo popular como eje de transformación (y anudado al Estado Nación como centro de poder para transformar la sociedad). Ahora bien, después de 1983 los sentidos en torno a la violencia política comenzaron a ser tramitados de otra manera. Se abría otro umbral, el democrático liberal como un eje de los sentidos políticos que sobre determinaría la escena nacional.

El umbral democrático liberal representativo

Desde la independencia de la corona española en el siglo XIX hasta la doble transición hacia los mercados y la democracia en la década de los ochenta, los grados de violencia dirigida desde el Estado hacia la población fueron altísimos y "razonabilizados" (es decir, se les daban "razones" para existir). Así mismo, la resistencia civil frente al mismo fue notoria. Desde el radicalismo a fines del siglo XIX, pasando por el anarquismo, la resistencia peronista y la emergencia de organizaciones políticas armadas, se oponían a los grupos dominantes a razón del uso del aparato burocrático que hacían estos últimos. La comunidad política aparecía como unidad también a partir de los usos de las violencias.

Así, como el Estado a fines del siglo XIX había utilizado sus recursos para eliminar una parte de la población en pos de ordenar el territorio, el gobierno que asumió luego del golpe de Estado de 1976 profundizó sus estrategias para eliminar al enemigo interno.

En 1983, cuando el régimen político pasó a celebrar elecciones libres, competitivas y abiertas, la crisis económica de la región y la deuda externa, sumada a la desaparición física y simbólica de organizaciones que eran soporte de discursos populares, condicionaron la relación entre "democracia" e "igualdad". Cuando se hace uso de la palabra "democracia" se disparan múltiples referencias que remiten a diferentes modelos teóricos y a regímenes políticos realmente existentes. Aquí se sostendrá que el período que siguió a 1983 abrió una forma de entender a la democracia como forma de régimen político sostenido sobre la aceptación de los conflictos y una férrea oposición a cualquier opción "autoritaria", y por derivación, violenta. Pero en vez de vaciarse el lugar del poder (como exigía la emergencia de lo popular), para habilitar cualquier tipo de cuestionamiento a las formas en que se organizaba, este umbral privilegió la organización de los conflictos alrededor de una sobre exposición de la violencia como cuestión moral y no como cuestión política.

Quiero destacar tres elementos que estuvieron presentes en el gobierno de Ricardo Raúl Alfonsín (1983-1989) que terminaron por desactivar la concepción en torno a que el Estado como voluntad instituida del Pueblo cumpliera un rol reparador de las desigualdades generadas la economía.

En primer lugar, la violencia política inmediatamente previa comenzó a ser tratada como violación de los derechos humanos y delitos de "lesa humanidad". No obstante, en vez de entender esta como el resultado de fuerzas que luchaban por modelos de Estado Nación antagónicos, se recreó una oposición moral; "la Nación" versus "Los violentos". Emilio Crenzel (2013) reconstruye a partir de diferentes fuentes este discur-

so sobre "el bien y el mal". "La teoría de los dos demonios" tuvo un alto consenso social y clausuró por muchos años la conexión de la memoria de la represión del Estado y los proyectos antagonistas. Esto era coherente con una democracia más bajo formas "consensuales" que adversariales y con los nuevos dispositivos de subjetivación y los discursos acerca del acceso a la comunidad política. El ciudadano se convirtió en sujeto de la política sin apelar a la dimensión colectiva de la soberanía popular.

En segundo lugar, se impulsaron las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales como formas de participación política novedosas y como contraparte legítima de los partidos políticos. En paralelo se impulsaron medidas contra aquellas organizaciones que amenazaban la centralidad de los partidos como única vía de organización con rango democrático para ocupar cargos públicos (sindicatos, organizaciones políticas no partidarias, militares, etcétera). Se asoció discursivamente a los militares y a los sindicatos ("el pacto militar sindical"). En 1985 se procesó a las cúpulas militares del autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" (1976-1983). También se crearon medidas de control sindical. En 1988 el Congreso Nacional aprobó una ley (23.551/1988) que reglamentaba la intervención del Estado en la polémica del encuadramiento sindical. También se sancionó la Ley de Divorcio Vincular (23.515/1987) resistida por la Iglesia Católica. Paradójicamente, este espíritu "anti-corporativista" en favor de las instituciones típicas de la democracia liberal (desde el voto hasta el individuo como depositario de los derechos), fue en congruencia con el fortalecimiento de otros grupos de interés con una orientación neoliberal. Las estrategias de retracción hacia la sociedad civil o a lo público "anti-estatal" (al calor de los nuevos movimientos sociales que crecían en Europa y Estado unidos) también ofrecieron un campo de oportunidad para estos últimos. Hay que señalar que todavía existía la percepción de un riesgo a la regresión autoritaria, en parte, debido a levantamientos en armas por parte grupos del ejército y algunos grupos guerrilleros contra el gobierno.

En tercer lugar, la crisis de la deuda externa iniciada en México y difuminada hacia el resto de la región, más los gobiernos de carácter conservador de Estado Unidos e Inglaterra y las crisis de los comunismos europeos y asiáticos alimentaron un consenso en torno al Estado "mínimo" y un olvido de lo popular como lógica de cuestionamiento al poder político. Las políticas sociales (por ejemplo, la Política Alimentaria Nacional), las políticas de control de precios, los intentos de ir en contra de las medidas devaluadoras sumadas a la convocatoria a no atender a las campañas de los grandes medios en contra el gobierno, resistieron con muy baja efectividad a las políticas que se habían iniciado durante los previos gobiernos militares. Además, durante el período que se denominó "la transición hacia la democracia" (en los ochenta), la mala eficacia de las burocracias, la cooptación de la administración por parte de los sectores

privados y el bajo impacto de las políticas económicas distributivas fueron deslegitimando cada vez más la figura del "Estado-Nación" como referente de lo común de la comunidad y, por tanto, como espacio de lucha para la configuración de lo social (Llairó, 2006).

Por ello, otra vía de desactivación de los derechos y la igualdad durante este período fue la profunda crisis económica producida por la enorme deuda externa, la recesión con hiperinflación y la oposición política (partidaria, corporativa y mediática). La inflación alcanzó una tasa de 626% y provocó una enorme concentración de la riqueza. Ya el gobierno militar había impulsado ese proceso. El coeficiente de GINI pasó de 03.6 en 1974 a 0.41 en 1984, aumentando la brecha entre el decil más rico y el más pobre de 12.3 a 15.0. Pero en el período inicial de la democracia la brecha aumentó aún más. En 1989 el GINI pasó a ser de 0.5 y la brecha a 23.1 (Kessler, 2014)

Finalmente, el "Pueblo" como sujeto de la historia terminó por debilitarse. Hacia fines de la dictadura los reclamos eran por "Paz, pan y trabajo". Después de 1983 comenzaron a ser por las políticas económicas en general. De las trece huelgas generales en cinco años se destacaron las consignas: "Sí a la movilización productiva; no a la especulación financiera", "Producción y reactivación", "Gobernar es crear trabajo", "26 puntos contra la política económica", "Contra el Plan Primavera". No obstante, ni los sindicatos, ni ningún otro movimiento lograba ser el catalizador de la población oprimida, o la *plebs*, diría Dussel (2016).

Los apoyos al gobierno fueron debilitándose y el presidente renunció por presiones de los adversarios. No obstante, fue una de las pocas veces en la historia argentina que los conflictos políticos fueron resueltos a través de un mecanismo institucional de alternancia civil: el gobierno de Alfonsín no finalizó su mandato con la intervención de los militares, sino sucedido por un presidente electo (Cheresky, 1989). Fueron los partidos políticos los que monopolizaron la escena.

En otras palabras, a pesar de las diferentes posiciones en conflicto, no se puso en cuestión la sucesión partidaria, ni el ejercicio de votación, ni la legitimidad de los tres poderes (judicial, parlamentario, ejecutivo). Allí se mostró la consolidación de la resolución del conflicto vía formato institucional y el descenso de la legitimidad de la violencia política. Los sentidos sobre la democracia tuvieron más que ver con el respeto a un cuerpo concreto de instituciones y se invisibilizaron las violencias sistémicas altamente transformadores de la sociedad.

Los umbrales y la Argentina en el nuevo siglo

La década de los noventa culminó con una crisis económica y política que, como en períodos previos, se gestionó con el uso de los aparatos coercitivos del Estado. No obstante, las Fuerzas Armadas ya no eran un actor que pudiera ocupar los cargos públicos, por lo que la resolución no fue vía golpe de Estado sino sucesión institucional legal (pero de dudosa legitimidad social). Los asesinatos anunciados en la introducción fueron en un contexto de alta conflictividad por parte de colectivos organizados como "los piqueteros", los trabajadores de las fábricas recuperadas, organizaciones barriales, las "asambleas barriales" y "vecinales", entre otros. Las políticas de apertura comercial, convertibilidad y flexibilización laboral debilitaron los recursos sindicales (mermó su tasa de afiliación, cambiaron las fuentes de financiamiento, perdieron su centralidad como dispositivos económicos). La respuesta fue, por un lado, subordinarse a los principios liberales convirtiéndose en lo que se denominó "sindicalismo empresarial". Por otro lado, se formaron otras centrales enfrentadas abiertamente al modelo neoliberal como el Movimiento de Trabajadores Argentina y la Central de Trabajadores Argentinos. Durante los noventa la conflictividad sindical poco a poco fue suplantada por otro tipo de acciones adversariales como la de los movimientos de desocupados (Schuster, 2004). La desobediencia civil se destacó en diciembre del 2001 en los enfrentamientos entre la ciudadanía y la policía en el marco de la declaración del Estado de Sitio en todo el país. No obstante, la actividad guerrillera no fue una opción política de las organizaciones sociales.

Después de este momento liminal de lo político, el Estado conquistó su potencial ordenador de las relaciones sociales. En gran parte una renovada forma de gestión gubernamental le hizo re articular tres dimensiones; lo popular, el antagonismo a la violencia sistémica bajo la forma del "neoliberalismo" y el respeto a las instituciones adversariales como forma de administración del conflicto político. Esto le permitió ir ganando consensos al presidente Néstor Kirchner (de ahora en más NK) que perdió la primera vuelta electoral. Paradójicamente, la suma de las propuestas electorales con perfil neoliberal llegó a más de un 40% de los votos, lo que da cuenta de un giro de los sentidos producidos en la política después de diez años. En el año 2011, Cristina Fernández de Kirchner (de ahora en más CFK) ganó en primera vuelta con un 54% con propuestas asociadas a la sanción política de la violencia política estatal, a la inclusión social y el rol reparador del Estado.

Si durante el gobierno democrático de Alfonsín se había abierto un umbral que sancionaba la violencia estatal (aunque también la de las guerrillas), con los gobiernos que fueron del 2003 al 2015 se resignificaba el mismo. Una de las primeras leyes sancionadas fue la que declaró jerarquía constitucional a la "Convención sobre la Im-

prescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad", adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, el 26 de noviembre de 1968 (25.778/2003). Con ello se declaraba la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y de Punto Final que los gobiernos previos habían impulsado para impedir el enjuiciamiento de los militares y civiles implicados en dichos crímenes. Además, se ratificó y otorgó rango constitucional a la Convención Internacional que declara la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de lesa humanidad. La "intolerancia" estatal frente a los "intolerantes" atendió las demandas de una multiplicidad de organizaciones sociales de derechos humanos que reivindicaban el "Juicio y Castigo".

Con este reconocimiento inicial del gobierno se permitió comenzar a asociar al Estado como "reparador" de los daños producidos sobre la población civil. A la vez, el gesto suponía la sanción a la violencia "entre sujetos" como resolución de los conflictos políticos, sin desconocer, aunque re significando, los antagonismos históricos. Es importante aclarar que no solo se trató de la voluntad política de un gobierno sino de la puesta en acción de una serie de sentidos ya desplegados en la escena pública sobre todo por organismos de derechos humanos.

Si el umbral democrático liberal se había abierto hacia la posibilidad de que la comunidad política resolviera los conflictos sin recurrir al uso de la violencia, después del 2003 este se reactualizaba gracias a nuevos discursos. La efectividad de estos gestos estuvo dada por algo más que la mera producción de significados y reivindicaciones (como se dijo estos ya estaban presentes en la sociedad civil). La fuerza de estos estuvo dada por la enorme gestualidad y producción de lazos afectivos de carácter positivo por parte de los representantes del Estado hacia objetos específicos. El 24 de marzo del 2004 el presidente Néstor Kirchner pidió perdón en nombre del Estado por los crímenes cometidos por el Terrorismo que éste había producido. Además, la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), un masivo centro clandestino de detención, tortura y exterminio, se convirtió por decisión ejecutiva en el Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos. En su apertura el presidente ordenó al jefe del Ejército a descolgar los cuadros del Colegio Militar de los (ahora nominados) "genocidas". Todas estas acciones se realizaron en el marco de un amplio acuerdo entre partidos y organizaciones políticas y representaron un acto fundacional con un contenido específico que lo desbordaba.

Lo interesante de este acto, como muchos más que vendrían después, fueron las declaraciones y acciones también dirigidas a no reprimir la protesta civil. Ese acto fundacional proveyó de un origen mítico a la identidad "kirchnerista" que sería sostenido hasta la actualidad, pero sobre todo lo hizo en relación al proceso histórico de la comunidad política

El rechazo explícito al uso de las armas y ejercicio de la represión desde el Estado hacia la protesta como forma específica del derecho a la expresión impactó sobre la posibilidad de poner en cuestión las violencias sistémicas. A esta recuperación de la cuestión adversarial (la legitimidad de las partes de luchar por la configuración de lo social) se le articularon los sentidos/afectos en torno a lo popular. De nuevo, esta recuperación desde el discurso gubernamental no fue sui generis sino que también fue producto de la emergencia de sujetos políticos que reclamaban en clave popular antes del 2003 y desde la sociedad civil (Muñoz, 2010). Los sentidos en torno a la igualdad comenzaron a ser articulados al Estado y lo popular se reactualizó y se deslegitimó la violencia como recurso para dirimir los antagonismos. A continuación, analizaré cómo esto fue tramitado como "inclusión social".

Democracia liberal y popular. Tensiones en los sentidos

La incorporación del principio de "igualdad" bajo la especificidad de las políticas públicas denominadas de "inclusión" social como fundamento de legitimación de las nuevas leyes abrió paso al tratamiento de las violencias sistémicas.

Las decisiones gubernamentales (legislativas y ejecutivas) se orientaron, desde un principio, hacia dos grandes sectores de la población, los más pobres y las clases medias. Para ello se impulsaron un conjunto de políticas económicas y sociales que tuvieron un impacto positivo sobre la reducción de la pobreza y la distribución del ingreso. (Aronskind, 2014).

El Estado se revaloró a tal punto como referencia para la inclusión social, que se constituyó en el centro de las propuestas de los candidatos a presidente en el año 2015. Esto da un sentido a la fuerza que tienen los umbrales de inteligibilidad; hacen visibles una serie de sentidos/afectos que estructuran la acción pública sancionando e invisibilizando otros.

El gobierno de NK se encontraba en una situación muy diferente a las relaciones de fuerzas políticas que acompañaron al primer gobierno de Perón, donde el crecimiento de la industria, los trabajadores y los sindicatos era ya un proceso en ascenso. En el 2003, el mercado informal era muy grande, la pobreza alcazaba a la mitad de la población, la tasa de afiliación era baja, la fragmentación del mercado laboral era alta y los salarios formales escasos.

Por motivos de extensión de este artículo se describirán tres tendencias que impactaron sobre la transformación del Estado: la atención a los "excluidos sociales", la reivindicación de los trabajadores y los sindicatos y la ampliación de la ciudadanía. Es-

tas acciones re significaron la cuestión de la "igualdad" en relación con el Estado bajo su formato de "inclusión" (al consumo y al mercado interno, al mercado de trabajo, a la producción nacional, a la libre existencia y expresión de la diferencia sexual y de género).

En primer lugar, las medidas en forma de derechos a los sectores más empobrecidos, instrumentadas por el Ministerio de Desarrollo Social y por la Administración Nacional de Seguridad Social. La asignación Universal por Hijo (2009) igualó en cobertura de asignaciones familiares al desempleado con el empleado. Esta tuvo un gran impacto sobre el coeficiente de GINI y redujo la pobreza extrema (Kessler, 2014). Los derechos previsionales se ampliaron hacia las amas de casa y hacia personas desocupadas que aún no llegaban a la edad jubilatoria. Todo esto se combinó con otro tipo de políticas de ingresos indirectos.

En segundo lugar, las medidas en forma de derechos a los trabajadores formales y el reconocimiento de los sindicatos como organizaciones que colaboraron con la gobernabilidad. Se creó el Consejo Nacional del Salario Mínimo y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social comenzó a actuar como parte mediadora representante del Estado en las relaciones entre el capital y el trabajo. Fue muy notorio el aumento sostenido del salario mínimo vital y móvil, estancado desde principios de los noventa hasta el 2003, posicionándose en uno de los más altos de América Latina (para el 2012 había crecido 1338% con respecto al valor que rigió para el período de estancamiento durante los noventa). También lo fue la ampliación de las negociaciones y los convenios colectivos de trabajo, que aumentó la cobertura 90% en relación con el 2002. El crecimiento del empleo formal y la afiliación sindical se registró el paralelo con los subsidios a empresas, industrias y servicios como una forma de aumentar el salario indirecto. Estas tendencias marcan un claro quiebre de las iniciadas durante el período democrático previo (1989-2002), que a su vez (y paradójicamente) tenían mucha similitud con el gobierno militar (1976-1983). Además, los derechos laborales se extendieron a la seguridad y salud de los trabajadores, pero también a otro universo no protegido. El peón rural y el empleo doméstico comenzaron a ser reconocidos por el régimen de empleo formal.

La distribución primaria o funcional del ingreso nacional (capital-trabajo) mostró el efecto de la intervención del aparato estatal en la economía; las estimaciones dan cuenta del aumento de la apropiación del salario entre un 35% y un 43% después del 2009 según las diferentes fuentes (Graña, 2007; Lindebom, Kennedy y Graña, 2010).

Los conflictos sindicales aumentaron durante estos gobiernos, pero fueron típicamente adversariales, aun los que trascendieron las demandas corporativas. Los sindi-

catos que estuvieron en oposición al gobierno, impulsaron huelgas generales, pero sin romper con los mecanismos legalizados de negociación con el Estado y los empresarios.

En tercer lugar, se impulsaron derechos que no son típicamente sociales o económicos. Voy a destacar algunos. La ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (26.522/2009) amplió y pluralizó el universo de los medios de comunicación, aunque es altamente resistida por los monopolios mediáticos a través de mecanismos judiciales poco transparentes. Se crearon otros derechos que incluían las demandas de las asociaciones orientadas por reivindicaciones de género: la Ley de Matrimonio Igualitario (23.618/2010), la Ley de identidad de género (26.743/2012) de las personas y el protocolo de acceso a intervenciones quirúrgicas totales y parciales y/o tratamientos integrales hormonales para adecuar su cuerpo incluido su genitalidad, a su identidad de género auto percibida, las tipificaciones en el código penal en torno a los feminicidios, entre otras leyes, fueron votados con un amplio consenso de partidos en el parlamento. Esto se combinó con políticas específicas orientadas a la lucha contra la violencia de género, trata de "blancas" y tráfico de órganos.

Esto representó una enorme movilización de violencia simbólica. Pongamos unos ejemplos; casi 5 millones de personas lograron acceder a un empleo, éstas provenían gran parte del sector no registrado y del desempleo. Hay que hacer un ejercicio de imaginación para ponerse en el lugar del conjunto de transformaciones de relaciones sociales que impactaron sobre estas personas; al interior de la familia, en relación con el consumo, en relación con el estatus social, los sentidos de dignificación, los derechos, las relaciones con los empleadores, con el resto de los trabajadores en relación inmediata y mediados por la organización sindical, etc. Entre el 2002 y el 2009 alrededor de 7 millones de personas accedieron a nuevas protecciones sociales y el 84% de los adultos mayores accedió a una jubilación. Eso significó mejor salud, mejor alimentación y mayor independencia de otras personas. Ahora pongamos el caso de aquellos que pudieron ser reconocidos por ley según el género y no la genitalidad otorgada por la biología; la posibilidad de casarse, de adoptar, de acceder a un trabajo digno, de legitimidad frente a las relaciones sociales inmediatas, etcétera.

En contraposición surgen otras formas de coerción desde Estado. En Argentina, la población en ámbitos penitenciarios más comisarías se multiplicó 2.16 veces desde 1997 a 2013. La tasa es menos que la de otros países (165 sobre 100.000) como por ejemplo los de la región o la de Estados Unidos que es de 177. Pero es mayor a la mundial (144) y la tendencia fue a aumentar después de los noventa.

El brazo armado del Estado está sostenido sobre un conjunto de relaciones sociales que no han sido transformadas sustancialmente en su forma de tratar la seguridad y ha aumentado su tendencia a la corrupción. Se generan redes que tienen su propia gestión del uso de las armas para el control del territorio, como, por ejemplo, la violencia extrema denominada como el "gatillo fácil" (es decir, personal policial que utiliza con motivos criminales las armas y la eliminación física sobre la población civil). Pero no solo no fueron combativas exitosamente, sino que tienden a crecer. Por ello no se puede plantear como tendencias generales decididas desde el poder político, ya que éstas son superadas por otras voluntades que no se exponen en la esfera pública y actúan justamente bajo el amparo de lo invisibilizados. Por ejemplo, las repetidas denuncias de líderes sociales asesinados o de jóvenes de "barrios" pobres ponen así lo demuestran (CELS, 2015) Es necesario dar cuenta de cierta impotencia del Estado "popular" y "democrático" en esta materia.

Ahora bien, ¿Cuáles fueron los sentidos asociados a lo popular desplegados durante el periodo? La fragmentación de los sindicatos (después del 2010 las confederaciones y centrales se dividieron en oficialistas y no oficialistas) sumada a la heterogeneidad laboral (un tercio de los trabajadores son informales y la distribución del salario forma real es muy heterogénea) descentró a estos organismos como los principales canales de comunicación entre el gobierno y la ciudadanía. Las corporaciones nacionales exportadoras y mediáticas articuladas con sectores internacionales financieros y del "agronegocio" ampliaron sus poderes fácticos para decidir sobre procesos políticos estatales y sociales. Las organizaciones de la sociedad civil se pluralizaron ampliamente; organismos de derechos humanos (abuelas de plaza de mayo, madres de plaza de mayo, madres contra el paco, movimientos contra la violencia institucional, etc.) asociaciones en defensa de la diversidad sexual, movimientos feministas, entre otros marcaron disidencias y posiciones cercanas al gobierno. Algunas en clave de la demanda de reconocimiento de sus identidades y otras más en clave popular (Retamozo y Muñoz, 2013). Por ejemplo, es llamativa la convocatoria efectiva que se realizó desde el gobierno hacia las organizaciones con el fin de defender ciertos emprendimientos como, por ejemplo, la ley de retenciones a las exportaciones agrícolas, las fechas claves en materia legislativa o fechas patrias. El uso de la ocupación del espacio público por parte de organizaciones y redes ciudadanas fue un recurso común de defensa de la posición del gobierno con discursos en clave popular ("nosotros los de abajo, somos los representantes de la nación"). Garretón señalaba en el año 2000 que, en términos sociológicos, "no hay real conflicto entre los que están en el sistema y los que no lo están, sino solo los que están dentro en torno al modelo de desarrollo" (p. 34). Pero, a diferencia de él, sostengo que después del 2003 se volvieron anudar la lógica de lo nacional popular al Estado para tramitar las exclusiones.

En primer lugar, es de destacar la evolución de las demandas defensivas a las ofensivas de las organizaciones que en los noventa habían participado de la conflictividad social bajo el nombre de "piqueteros". La Confederación de Trabajadores de la Economía Popular nace en el año 2010 con la pretensión de que sean reconocidos como trabajadores un conjunto de ciudadanos empobrecidos, producto del modelo neoliberal, pero que no fueron tampoco incluidos en el mercado laboral formal después del 2003. Esta organización expresa una parte de la población que muestra los límites de la "inclusión social" (*plebs*), eje articulador de este nuevo momento histórico, a la vez que se identifica con el pueblo trabajador peronista (*populus*).

En segundo lugar, la disputa por la retención de la renta agraria en el 2008. En ella, las corporaciones empresariales que iban a ser afectadas si se aprobaba una ley impulsada por el ejecutivo, tuvieron una gran capacidad de convocar bajo el nombre del pueblo. "Nosotros el campo, somos los verdaderos generadores de la riqueza de la Nación". Bajo ese lema se agruparon tanto las asociaciones empresariales como redes de ciudadanos en contra de la aprobación de la ley. Cabe aclarar que frente a ellos se movilizaba también un conjunto de organizaciones también en nombre del Pueblo a favor de la aprobación de la ley y la distribución de la riqueza.

Estos ejemplos ponen en evidencia el grado de efectividad de los dispositivos de la lógica de lo popular anudada a lo estatal como comunidad política. Asimismo, como hecho inédito, la violencia entre sujetos políticos quedó abiertamente deslegitimada. No obstante, la creciente "financiarización" y concentración de la economía, las exclusiones y el debilitamiento del trabajo como lazo social, el crecimiento de la influencia de los medios de comunicación para individualizar y desactivar lo político, influye sobre la emergencia de otro tipo de violencias que limitan profundamente las posibilidades de transformación desde la soberanía popular anudada al Estado Nación.

Conclusiones

La historia no se repite. No se puede expresar como una evolución hacia ningún punto ni puede ser pensada de manera ascendente. Tampoco es un espiral ni un círculo. Entonces ¿como se puede leer la historia? ¿Las sociedades avanzan hacia menos violencias? ¿Hacia más democracia? Hay muchas formas de responder a estos interrogantes. Balibar (2014) entiende a la modernidad como un período compuesto de períodos de un devenir histórico, "momentos sucesivos separados por umbrales que corresponden a tendencias nuevas" (p 14), donde la emergencia de cada uno supone la puesta en cuestión de los presupuestos, sin tener carácter evolutivo sino marcado por la incertidumbre.

Para reflexionar en torno a estas cuestiones fue ilustrativo analizar el caso de Argentina.

A mitad de siglo, la violencia política fue tramitada de manera singular. El nombre del Pueblo emergió como representación de un universal que solo existía a través del conflicto en torno a lo que debía ser el Estado. La violencia desde éste hacia la población civil no cesó más que por un breve período, pero los sentidos en torno a lo popular/estatal quedaron prendidos a la comunidad política.

En la década de los ochenta, la comunidad política moralizó el uso de la violencia quitándole su estatus político. Dicho de otra manera, se asoció la violencia del Estado y la resistencia civil a comportamientos "indebidos", en vez de a proyectos societales o a decisiones estratégicas. La sobrexposición en torno a las violencias armadas tendió a invisibilizar la violencia sistémica y las posibilidades de su tratamiento a partir de lo popular. El éxito del neoliberalismo tendió a consolidarse alrededor de este núcleo de sentido/afecto.

Después del 2003 se volvieron a re-tematizar las violencias. Se logró construir un amplio consenso que reivindicaba el respeto a los derechos humanos como parte de la definición del Estado y que sancionaba abiertamente la violencia entre sujetos políticos como forma de resolución de los conflictos (pero sobre todo a la producida por el Estado). La emergencia de la sociedad civil armada no era perseguida como sí debía ser prohibida la represión estatal. Además, se asoció la coerción estatal con la construcción de proyectos societales que, articulado a un conjunto de gestos y políticas públicas, generó un consenso en la comunidad política. Este se apoyó sobre la articulación de una nueva lógica democrática adversarial (que perime el uso de la violencia política para resolver conflictos) con una re-emergencia de la nacional-popular en el Estado, que legitimó la denuncia y el tratamiento de la violencia sistémica.

Aquí se puso de relieve cómo las violencias se entremezclan de manera particular en los procesos políticos. Se analizó la coerción estatal para el ordenamiento territorial frente a la desobediencia civil y los enfrentamientos violentos del sindicalismo (anarquista, comunista y socialista, y luego el peronista). Se reflexionó sobre la violencia sistémica reestructurando las formas de explotación, dominación y subordinación (cambios en el GINI y la distribución funcional del ingreso) en combinación con las emergencias de lo popular como forma de subjetivación e institucionalización de los derechos. Se destacó cómo un "umbral de inteligibilidad" genera una plataforma de sentido creando pautas de acciones legítimas e ilegítimas dentro de una comunidad política pero también generar invisibilidad sobre otras. Colaboran con la estructuración de la lucha política ordenando lo visible y lo invisible, lo posible y lo imposible.

Así, aunque se perimió el acceso a la violencia como forma de resolución a los conflictos, no se debilitaron otros medios como los "golpes de mercado" (fuga de capitales y retención de divisas), "guerra económica" (suba de precios y desabastecimiento) o "guerra mediática" (la construcción de temas en la agenda pública que van en contra de la gobernabilidad). Por ejemplo, el tema de la "seguridad" (lo que comúnmente atañe a la violencia "social dispersa" o "sin objeto") se ha convertido en objeto de un conflicto político entre la oposición, partidaria en conjunto con empresas mediáticas en contra del gobierno.

El crecimiento de la "población desechable" es un producto de la violencia sistémica y el debilitamiento de mecanismos que permitan nuevas formas de subjetivación. Algunas tendencias que desfavorecen la emergencia de lo popular como espacio de disputa de transformación de la comunidad política, son la asociación del individuo con la imagen del consumidor como goce y ejercicio de la felicidad, las corporaciones mediáticas que tienden a individualizar y a suprimir la dimensión de lo político, el crecimiento de la distribución y el consumo de drogas, las empresas criminales que ofrecen salidas de enriquecimiento a la población joven y humilde.

Esas son violencias que se sostienen en un devenir poco perceptible en el espacio público pero que se atan a otras que sí lo son. El actual gobierno del presidente Mauricio Macri ganó las elecciones en el año 2015 con una campaña electoral que no antagonizaba con los ejes descriptos después del 2003. No obstante, las decisiones vinculantes tomadas una vez asumido el cargo fueron en sintonía con lo que se denomina "neoliberalismo" económico. Pero, además, funcionarios de su gobierno, líderes de opinión que lo apoyan, y otros actores claves como la Iglesia Católica y sectores de la Justicia, han iniciado ciertos relatos que van en dirección contraria a los sentidos/afectos construidos desde el regreso de la democracia y asociados a las violencias. Algunas acciones son de destacar. Las primeras son los relatos que intentan desarticular el consenso en torno a la cuestión de los "derechos humanos" ya descripta. Frases como "el negocio de los derechos humanos" (Gasulla, 2012, p.1) en vinculación con los beneficios que tuvieron las víctimas de la represión estatal durante el mandato electoral previo fueron, no solo realizadas por referentes en la opinión pública, sino también funcionarios del gobierno. Las otras acciones son de carácter institucional, como, por ejemplo, la disolución de espacios asociados a la investigación de los delitos de lesa humanidad en diferentes administraciones públicas. Finalmente, llamó la atención la reducción de la condena de un caso que involucra un delito de lesa humanidad. Este beneficio fue declarado aplicable por parte de la Corte Suprema de Justicia sentando antecedente para futuros casos. La reacción inmediata contra estas decisiones judiciales y públicas que tuvieron numerosas organizaciones de la sociedad civil y referentes

políticos da cuenta de que el umbral democrático liberal y popular sigue condicionando acciones.

Referencias

Adamovsky, Ezequiel (2016). *Historia de las clases populares en la Argentina desde 1880 hasta 2003.* Buenos Aires: Sudamericana.

Alonso, Luciano (2014). Las violencias de Estado durante la última dictadura argentina: problemas de definición y análisis socio histórico. En Waldo Ansaldi & Verónica Giordano (Coords.), *América Latina. Tiempos de violencias* (pp. 191-213). Buenos Aires: Ariel.

Angenot, Marc (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* Buenos Aires: S. XXI.

Ansaldi, Waldo & Giordano Verónica (2014). Muchos hablan de ella, pocos piensan en ella. En Waldo Ansaldi & Verónica Giordano (Coords.), *América Latina. Tiempos de violencias* (pp. 27-42). Buenos Aires: Ariel.

Arendt, Hannah (1951/2006). *Sobre la violencia.* Madrid: Alianza.

Aronskind, Ricardo (2014). *Crisis coyuntural: entre la profundización y el retroceso.* Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/politica/wp-content/uploads/2014/08/Documento-Coyuntura_02.pdf

Balibar, Étienne (2004). *Derecho de Ciudad, Cultura y política en democracia.* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Balibar, Étienne (2009). *Violencias, Identidades y Civilidad.* Barcelona: Gedisa.

Balibar, Étienne (2014). *Ciudadano Sujeto. Vol.2: Ensayos de antropología Filosófica.* Buenos Aires: Prometeo libros.

Calveiro, Pilar (2012). *Violencias de Estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global.* México DF: Siglo XXI.

CELS (2003). *El Estado frente a la protesta social, 1996-2002.* Buenos Aires: Siglo XXI.

CELS (2015). *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2015.* Buenos Aires: Siglo XXI

Cheresky, Isidoro (1989). Un paso en la consolidación democrática elecciones presidenciales con alternancia política. *Revista Mexicana de Sociología*, *52*(4), *49-68.* https://doi.org/10.2307/3540600

Collier, David (1985). Visión general del modelo burocrático autoritario. En David Collier (Comp.), *El nuevo autoritarismo en América Latina* (pp. 25-38). México DF: FCE.

Crenzel, Emilio. (2013). El prólogo de nunca más y la teoría de los dos demonios. *Contenciosa, 1*(1), 14-39 https://doi.org/10.14409/contenciosa.v0i1.5045

Davenport, Christian, Hank, Johnston & Mueller, Carol (Eds). (2005). *Repression and Mobilization. Insights from Political Science and Sociology.* Minnesota: University of Minnesota Press.

Dussel, Enrique (2016). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad.* Buenos Aires: Akal-Interpares.

Elías, Norbert (2009). *El proceso de la civilización.* México DF: FCE.

Ferrer, Aldo (1977). *Crisis y alternativas de la política económica argentina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Galasso, Norberto (2005). *Perón. Formación, ascenso y caída (1893-1955).* Buenos Aires: Colihue.

Garretón, Manuel (2000). *Política y sociedad entre dos épocas.* Rosario: Politeia.

Gasulla, Luis (2012). *El negocio de los derechos Humanos.* Buenos Aires: Sudameircana.

Giarraca, Norma (2002). Argentina 1991-2001: una década de protesta que finaliza en un comienzo. La mirada desde el país interior. *Argumentos. Revista de crítica social, 1*, 693-702.

Gramsci, Antonio (1974). *Partido y revolución.* México DF: Cultura Popular. Texto.

Graña, Juan (2007). *Distribución funcional del ingreso en la Argentina, 1935-2005. Documentos de Trabajo. Volumen (8).* Buenos Aires: Instituto de investigación Gino Germani. Extraído de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_985.pdf

James, Daniel (2010). *Resistencia e Integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina.* Buenos Aires: Siglo XX.

Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad, Argentina 2003-2013.* Buenos Aires: FCE.

Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista.* Buenos Aires: FCE.

Laclau, Ernesto (2012). Antagonismo, Subjetividad, Política. *Debates y Combates, 3*(2), 7-38.

Lefort, Claude (1990). *La invención democrática.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Lechner, Norbert (1981). *Estado y Política en América Latina.* México DF: Siglo XIX Editores.

Ley 23.515, 8 de junio de 1987, Información Legislativa y Documental. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Extraído de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/21776/norma.htm

Ley 23.551, 22 de abril de 1988, Información Legislativa y Documental. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Extraído de http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=112

Ley 25.778, 3 de septiembre de 2003, Información Legislativa y Documental. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Extraído de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/85000-89999/88138/norma.htm

Ley 26.522, 10 de Octubre del 2009, Información Legislativa y Documental. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Extraído de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm

Ley 26.618, 15 de julio del 2010, Información Legislativa y Documental. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Extraído de

http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm

Ley 26.743, 23 de mayo de 2012, Información Legislativa y Documental. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Extraído de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm

Lindebom, Javier; Kennedy, Damiàn & Graña, Juan (2010). El debate sobre la distribución funcional del ingreso. *Desarrollo Económico, 49*(196), 541-571.

Llairó, María de Monserrat (2006). La crisis del estado benefactor y la imposición neoliberal en la argentina de Alfonsín Y Menem. *Aldea Mundo, 11*(20), 57-64

Loveman, Brian (2001). Historical Foundations of Civil-Military Relations in Spanish America. En David Pion-Berlin (Ed.), *Civil-Military Relations in Latin America* (pp. 246-274). Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Muñoz, María Antonia (2010). *Sísifo en Argentina. Orden, conflicto y sujetos políticos.* Villa María: EDUVIM.

Murmis, Miguel & Portantiero, Juan Carlos (1987/2004). *Estudio sobre los orígenes del peronismo.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Observatorio de Políticas de la Seguridad (OPS) (2014). *Violencias y delitos en la provincia de Buenos Aires. 2009-2012: un análisis a partir de la estadística oficial.* La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.

Ogilvie, Bertrand (2013). *El hombre desechable. Ensayo sobre las formas del exterminio y la violencia extrema.* Buenos Aires. Nueva Visión, Claves.

Perón, Juan Domingo (1998). *Obras completas.* Buenos Aires: Fundación pro Universidad de la Producción y del Trabajo

Piketty, Thomas (2014). *El capital del Siglo XXI.* Madrid: FCE.

Rancière, Jacques (2000). Política, identificación y subjetivación. En Benjamín Arditi (Comp.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 145-152). Caracas: Nueva Sociedad.

Rapoport, Mariano (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000).* Buenos Aires: Macchi Grupo Editor.

Retamozo, Martín & Muñoz, María Antonia (2013). *Kirchnerismo y hegemonía. Política y Gobierno. Peronismos, izquierdas y organizaciones populares.* La Plata: EDULP.

Rouquié, Alain (2007). *América Latina. Introducción al extremo occidente.* México DF: Siglo XXI.

Schuster, Federico (2004). Algunas reflexiones sobre la sociedad y la política en la Argentina contemporánea. En Di Graciela Marco & Héctor Palomino (Comps.), *Reflexiones sobre los movimientos sociales en Argentina* (pp. 45-53). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín/Jorge Beduino Ediciones.

Tilly, Charles (2007). *Violencia Colectiva.* Barcelona: Hacer.

Zizek, Slavoj (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales.* Buenos Aires: Paidós.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

Equality and gender amongst young Basque people: A crossroads of continuities, conflicts and ruptures[1]

Igualdad y género entre la juventud vasca: confluencia de continuidades, conflictos y rupturas

Mari Luz Esteban Galarza; Jone Miren Hernández García; Elixabete Imaz Martínez

Universidad del País Vasco (UPV/EHU); ml.esteban@ehu.eus

Historia editorial

Recibido: 06-07-2015

Primera revisión: 10-09-2016

Aceptado: 09-04-2017

Keywords

Gender
Basque Country
Inequality
Conflicts

Abstract

The aim of the research we present in this article is to offer a general overview of the situation in the Basque Country concerning gender equality/inequality among young people. This paper is based on qualitative research conducted with young Basque people (15-30 years old). In the first part, a portrait of the young Basque population is presented with regard to formal equality and changes occurring in Spanish and Basque society over the last three decades, as well as a brief review of youth studies focusing on gender analysis. In the second part, the main results of this research are outlined, following three main lines of enquiry in relation to the maintenance or transformation of asymmetrical gender models: continuities, conflicts and ruptures.

Palabras clave

Género
País Vasco
Desigualdad
Conflictos

Resumen

En este artículo ofrecemos un diagnóstico general sobre la situación de igualdad/desigualdad de género entre la juventud vasca. El artículo está basado en una investigación cualitativa llevada a cabo con jóvenes vascas/os de entre 15 y 30 años. En la primera parte se abordan dos aspectos. Inicialmente, se hace un retrato de la población vasca joven en relación a la igualdad formal y a los cambios ocurridos tanto en la sociedad española como en la vasca en las tres últimas décadas. A continuación, se realiza una breve revisión de los estudios sobre juventud focalizando en el análisis de las relaciones de género. En la segunda parte del texto, se comentarán los principales resultados obtenidos en el estudio, ordenados de acuerdo a tres grandes apartados relacionados con el mantenimiento o transformación de modelos desiguales de género; esto es, incidiendo en las continuidades, los conflictos y las rupturas.

Esteban Galarza, Mari Luz; Hernández García, Jone Miren & Imaz Martínez, Elixabete (2017). Equality and gender amongst young Basque people: A crossroads of continuities, conflicts and ruptures. *Athenea Digital*, *17*(2), 31-55. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1675

Introduction

The objective of the research we present in this article is to identify and analyse continuities, conflicts and ruptures regarding gender among Basque youth,[2] continuities, conflicts and ruptures that, in our view, are directly related to legislative, institutional,

[1] This article has been translated by Beatriz Moral and Cameron Watson and corrected by Margaret Bullen. We would like to thank them for translating and revising this text.

[2] The research project "Continuities, conflicts and ruptures concerning inequality: gender relations and body and emotional practices among Basque youth", was funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (MICINN) (FEM2009-07679, FEME) and the University of the Basque Country (UPV/EHU) (EHU09/32) during the period 2010-2012. Mari Luz Esteban Galarza was the principle investigator of the project in which Jone M. Hernández García and Elixabete Imaz Martínez took part.

social and cultural changes of the last thirty years in Spain in general and in the Basque Country in particular.

In the Basque context, youth has been an area of interest for feminist and gender studies. Yet most research has been partial (see, for example, Estébanez & Vazquez, 2013), applied[3] (e.g. Argoitia, 2011) and quantitative (e.g. Masa, 2009). For that reason, in setting out our research we opt for an outline which seeks to complement and expand on the work undertaken to date. We thus think it interesting to undertake a study that sketches out — in general terms — the situation regarding young Basque people when it comes to gender equality, a comprehensive (as regards the age span concerned — young people between 15 and 30 years of age) and diverse (as regards thematic object of analysis) study which will allow us to capture a snapshot of the moment and raise questions of interest for future research.

The current paper attempts to set out some of the main ideas and conclusions drawn from the final report, in the form of a general overview which offers certain elements for consideration and raises questions which can be added to the debates currently taking place surrounding gender and youth in other ethnographic contexts in Europe and, in general, the West.

The methodology developed in the study combines a traditional qualitative approach, based on interviews and discussion groups, and the ethnographic focus characteristic of social anthropology. As such, we have interviewed 60 girls and 42 boys resident in the Basque Autonomous Community[4], and conducted participant observation in different events in which young people take part, such as sports activities, festivals, cultural exhibitions, feminist workshops and concerts. Given that this is qualitative research, we have focused our attention on a middle and lower-middle class population in order to avoid excessive heterogeneity and complexity in the sample. When it came to choosing the participants in the study, sexual orientation was not a variable taken into consideration, although in some interviews participants did identify themselves as homosexual. This in itself, however, does not allow us to draw any conclusions regarding the LGTB youth group.

The fieldwork was carried out mostly during 2011 and 2012. Members of the research group were personally responsible for looking for and contacting people to in-

[3] When we say applied research, we are referring to work sponsored by bodies or entities responsible for developing equality policies, which usually promote research that might serve as the basis for public authority programmes or activities.

[4] The Basque Autonomous Community (comprising the provinces of Araba, Bizkaia and Gipuzkoa), together with the Autonomous Community of Navarra, constitutes the area of the Basque Country located within Spanish borders. For a general overview of feminist studies carried out in the Basque Country in the field of social sciences, see: Jone M. Hernández and Elixabete Imaz (2010).

terview. The meetings were held in different parts of the Basque Country, mainly in the towns where those interviewed lived. Each interview took place in one single session and was led by a person on the research team in charge of posing a set of previously drawn-up questions. The different interviews were carried out on the basis of common guidelines for the whole research group. In these guidelines, there were different sections or areas of study in which an attempt was made to ascertain information through a variety of questions or specific queries. The sections around which the guidelines were drawn up served as an outline for the final report, the results of the research. These sections are the following: perceptions of feminism and equality, leisure time, friendship, group of friends, places where young people hang out, education, love and sexual relationships, the body, family, fatherhood and motherhood, work and the world of work.

Individual interviews lasted approximately 90 minutes; 120 minutes in the case of group interviews. They were all recorded in audio format and later transcribed in detail in order to analyse them. The material resulting from this process then formed an object of debate and reflection in different working sessions in which all the members of the research team took part. In those sessions, the material collected was analysed and organised around different units of analysis which, in practice, shaped the outline for elaborating the final document. Making full use of the information gathered centred on analysing the discourse and studying the practices of the young people who were the object of the research.

The theoretical frame for this research is the feminist analysis of gender relations, particularly of the kind currently being conducted in social anthropology. Within this frame, societies are understood to be formed by gender systems where inequalities in the distribution of power and prestige, division of labour, and sexual, corporal and emotional socializations and configurations are reproduced and/or transformed among individuals socially defined as women and men. These inequalities are not always reproduced in the same way in every society or sector (Connell, 1987; del Valle, 2002; Saltzman, 1991). We understand that gender is a relational concept, referring to the way in which social practice is organized (Connell, 1987) and is always related to other variables such as social class, age, ethnicity or sexual orientation. We have complemented this perspective with Judith Butler's performative theory of gender (Butler, 1993, 1997) and feminist reviews of Gramscian perspectives on hegemony/subalternity (Juliano, 1992; 1998). In addition we have used feminist approaches to the theory of practice (Esteban, 2004; Ortner, 1984) that build on the work of authors such as Anthony Giddens (1984) or Pierre Bourdieu (1979/1984). One of the fundamental references for our research is youth studies (to which we refer below) but we also draw on

other areas of enquiry, particularly those located in the Basque context: men and masculinity (Bullen & Egido, 2003; Díez, 1996); emotions and love (Esteban, 2011; Medina, 2012); family and maternity (Díez, 1999; Imaz, 2010); gender relations and sports (Díez, 1996, 2003; Díez & Hernández, 2008); and gender and ritual (Bullen & Díez, 2002; Bullen & Egido, 2003).

In the first part of the article, we sketch a portrait of the young population of the Basque Autonomous Community with regard to formal equality and changes taking place over the last few decades. Then we review youth studies, especially those focusing on gender relations. In the second part, the main results of this research are outlined, following the three main lines of enquiry in relation to the maintenance or transformation of asymmetrical gender models: continuities, conflicts and ruptures. These three concepts make up the main bases around which the analysis of the data collected in the research was organized and, in our opinion, sum up perfectly the logics which today underlie the experiences of young Basques in relation to gender equality.

Young people in the contemporary Basque Country: some data on the achievements and limits of equality

We can picture contemporary Basque society as formally egalitarian as far as gender relations are concerned not only at a legal level but also in political, institutional, educational and employment matters. This society is open to change and favours, for example, institutional implication in the achievement of equality between women and men, different kind of families or freedom of sexual choice, thereby situating itself at the forefront of European public policy on the subject of gender equality (Bustelo & Lombardo, 2007).

This is also reflected in the opinions which the young people reveal regarding questions such as the outright rejection of gender violence, the wide-ranging tolerance towards the diversity of sexual orientation or a perception of the family as a space in which one must give precedence to equality amongst its members (Fernández-Llebrez González & Camas García, 2010).

Today's society comprises several generations who were born and raised in the post-dictatorial period and have been socialized in the theoretical acknowledgement of the right to equality. This right is not only accepted by the vast majority of the population but also assumed by institutions as being their responsibility to promote.

This situation stands in contrast to the not so distant past of a State in which Francoism (1939-1975) reduced women to the role of mothers and housewives, subordinated to their husbands and to the principles of national Catholicism (Roca i Girona, 1996). Later, the generation of mothers of today's youth, born in the 1950's and early 1960's, led to the collapse of the hegemonic model of femininity: they joined the labour market in mass, prioritized education as a means to emancipation, participated in social and feminist movements, developed lifestyles foreign to normative femininity and promoted an egalitarian, not complementary, model of the couple (Garrido, 1992; Miranda, 1987; Tobio, 2006).

Let us now see some data relating to young people in the Basque Country, which will allow us to get a snapshot of the current Basque context, in relation to that of Spain and Europe.

First, one should point out that the number of young people in the Basque Autonomous Community is in decline. According to the Basque public broadcast service (2016), in the period between 2011 and 2014 the number of young people fell by half (from 448,000 to 290,000). Moreover, if we compare the ratio of young people in the Basque Country to that of the State as a whole, we see that the Basque Autonomous Community has the second lowest level, a tendency towards decline which began in 2000 (22.2%) and became even more pronounced until dropping to 13.2% in 2015. As the Basque Youth Observatory (2016) points out, this level is also below that of the European average (17.5%).

Likewise, the data relating to the work situation demonstrate notable differences with those of neighbouring societies. Whilst the youth unemployment rate in the State as a whole was 49.6% — one of the highest in Europe — in 2015 (García Campos, 2015). In the fourth quarter that same year -and as the Basque Government (2016) said-, the unemployment level amongst the population in the Basque Autonomous Community aged 16 to 29 was 25.6% (28.5% amongst men and 22.5% amongst women, respectively).

Turning to the parameters surrounding the entry into adult life, one might say that, in general terms, in the Basque Country young people — defined as that stretch of time between childhood and adulthood — are defined as such during a much longer period than in previous generations. The data describe a profile of young people leaving the family home late and an emancipation of this type similar to or even later than the State, where, according Eurostat data, the average leaving home age in the case of young women is 27.9 whereas in the case of young men it is 29.8 (Eurostat, 2015, p. 46). As regards the residence emancipation rate amongst young people between 25 and 29 in the Basque Autonomous Community, it is calculated at 46% (López Oller,

2014, p. 50). The high youth unemployment rate explains to some extent the fact that young people stay with their family of origin, but beyond these economic difficulties, other sociocultural factors should be taken into account (Moreno, 2012). For instance, in Spain as a whole, emancipation from the parental home is found to have more to do with the intention of starting a family than with personal maturity (Gaviria, 2005).

In any event, the prolonged residency of young Basques in the original family home has repercussions in the fact that family formation is generally late. Thus, according to the latest Eustat data in 2014, the average marriage age for men who marry for the first time was 35.7, whilst in the case of women this same average was 33.6[5]. As regards maternity, the average age of women who gave birth in 2013 was 32.7 and only 18.8% of births in 2013 were by women under 30 years of age, which suggests that Basque women continue to put off maternity until increasingly older ages (Emakunde, 2015, p. 28). Without — regrettably — having any data regarding the young men in this same situation, one can only suppose that we would come across a similar delay in the case of paternity.

With regard to education, there has been a substantial transformation in the Basque Autonomous Community over the last three decades, manifest in the creation of a state university and with it an increase in the access of the lower to middle classes to university education. In addition, knowledge and university education have been increasingly valued in the last few decades and this too has been highly significant for women. The data confirms this change. In 1981, only 10% of Basque women aged between 25 and 29 had a university degree (Arregui, 1987), while in 2010 it was 31.7% (against 20.7% of men). Moreover, - as the University of the Basque Country (UPV/EHU) (2011) said - in 2011, 55% of the students registered at the public University[6] were women.

However, as in other European countries (Iannelli & Smyth, 2008), a clear distinction persists when it comes to choosing a career, a factor which accounts for the fact that some professional fields are still "out of bounds" for women. According to UPV/EHU data for the 2010/11 academic year, 48.3% of young men chose technical courses, compared to only 17.4% of young women who preferred fields related to education and health. Gender bias is clear not only in the choice of higher education, but also in young men's preference for vocational training as electricians or metal workers, for example.

[5] It is worth highlighting that, in 49% of cases, the couple already lived together prior to marriage, although unfortunately there are still very few data on the extent and features of this kind of cohabitation and family formation.

[6] The only public university in the Basque Autonomous Community and the one that has by far the greatest number of students.

Whatever the case, in order to analyse the continuation or not of social inequalities between young women and young men (the goal of this study) it is necessary to look at other fields which are difficult to quantify. As we will see now, when referring to European societies as a whole, the situation in these fields demonstrates that gender inequality not only continues, but is reproduced and even intensified, or redefined amongst the younger generations, as Ana de Miguel signals referring to Spain (2008).

This inequality is obvious in certain phenomena such as the sexualization of young women's and teenagers' bodies, an issue already addressed in diverse European studies (Griffin, Szmigin, Bengry-Howell, Hackley, & Mistral, 2013; Liotard & Jamain-Samson, 2011; Walter, 2012), and the severe constraints imposed by models of the body as new forms of discipline and control of women (Liimakka, 2008); the prominent place of sport — a field where hegemonic masculinity is clearly exalted — in the use of leisure time and in the construction of most young men and women's subjectivity (Díez, 2003); peer group socialization and consumption as arenas for the reinforcement of gender stereotypes (de Miguel, 2008); the persistence of unequal relationship arrangements in couples (Esteban & Távora, 2008); or the assumptions that violence and possessive feelings are natural ingredients of love relationships (de Miguel, 2008). Focusing on the Basque context, we would underscore the growing interest in youth studies which, moreover, are progressively incorporating the gender perspective in their analyses of different realities which affect young Basques. Taking into account the subject matter of our research, we would highlight studies aimed at analysing practices linked to leisure (Alvarez Molés, 2012) and festive rituals[7], both spheres which play a big role in the routines of young people and Basque society as a whole.

In reference to young men, there is an apparent contradiction in that whilst they give lip service to equality, in practice they show resistance to change, a fact which some of them are ready to admit and many women confirm (Fernández-Llebrez González & Camas García, 2010). This contradiction may be related to the perception of "power as limited good" that makes achievements in equality appear to be a reduction in men's power (Del Valle, 2002, p. 43) together with a logic that requires the exaltation and the permanent exhibition of masculinity (García García, 2010).

[7] The festive space has come to be one of the areas of most interest for analysing gender in Basque society. To the "classic" studies addressing the festive ritual of the Alardes in Irun and Hondarribia (Bullen & Egido, 2003) one should add a book by anthropologist Miren Guillo (2016) in which studies are presented that imply a critical revision of the fiesta model characteristic of the Basque context, from the perspective of gender. This approach to conceiving fiestas from an academic viewpoint coincides with a growing social conscience about the need to rethink fiestas from the perspective of gender, as demonstrated by the significant social mobilizations which took place during the summer of 2016 in numerous Basque towns and in which there was mass protest against different sexual assaults that had taken place in the festive context. This climate of protest and the different initiatives resulting thereof constitute new practices about which further research is necessary.

The place of gender inequality in youth studies

The concept of youth as an analytical category became relevant in the first decades of the twentieth century when there was a concern for the generation gap and emergent subcultures, conceived as a problem (Bantigny & Jablonka, 2009; Feixa, 1996). A classic definition of youth understands it to be:

> The phase of individual life between physiological puberty (a "natural" condition) and the acknowledgment of adult status (a "cultural" condition). Youth has been seen as a universal condition, a phase of human development to be found in every society and period of history. From this perspective, the need for a period of preparation between children's dependency and full social integration, and the crisis and conflicts of this age group, are determined by the nature of the human species. (Feixa, 1998, p. 16)

Yet as has been argued, both from the perspective of social anthropology and that of youth studies in general, we must specify what are we talking about when we refer to puberty and/or youth and situate these terms firmly in their historical, social and cultural context.

The research on youth conducted in anthropology and the social sciences can be divided into three groups. The first has to do with the studies of marginal young people or disadvantaged class groups, generally oriented to the reintegration of young people at risk of social exclusion. In this research, youth is considered as a period of risk, but also as the last chance for social reintegration of marginalized groups, characterized by drug consumption, juvenile delinquency, risk factors in consumption habits or young motherhood and fatherhood (Feixa & Porzio, 2004). The second group comprises the study of youth subcultures, which came to the fore with the analysis of music styles in the 1980s. Here youth was approached as a social problem, underlying which was the fear of social disintegration (Feixa, 2005). The third group is concerned with the transition to adulthood, where youth is understood as a process by which to acquire personal autonomy and economic independence until the person is fully considered an adult. In this case, ethnographies and research try to plot the paths and mark out the milestones of this transition, as well as its social and personal consequences. These might include: access to the labour market, family training and parenthood (Casado, 2006; Imaz, 2010), change of sociability and friendship networks (Bidart & Pelissier, 2002), or leaving the family home (Gaviria, 2005). In the current study, the literature stemming from each of these lines of enquiry has been consulted and the most appropriate arguments, when it comes to the initial theoretical-methodological approach and the ethnographic context, adopted.

Despite the existence of an extensive literature on and empirical approaches about young people, the research focused on the continuities and changes in the assimilation of the idea of gender equality among young people is scarce. Young women and men are usually taken as a single category, and no difference is made between men and women's opinions, attitudes and values. In the Spanish academic world the studies of Fernando Fernández-Llebrez González and Francisco Camas García (2010), Javier Elzo (2005), Inés Alberdi, Pilar Escario and Natalia Matas (2000) and Roger Martínez (2002), which specifically address gender inequality among young people, represent an exception. It is true that in some cases, gender has a particular centrality, as in the following pieces of research: the consumption of synthetic drugs among women (Romo, 2001), homophobia among teenagers (Pichardo, 2009) or military service as a masculine rite of passage (Zulaika, 1989). However, we must reiterate that youth studies, which so often insist on educational level or social class, tend to ignore gender differences and do not consider gender to be a significant variable. Moreover, research on gender and youth is usually conducted by professionals specialised in gender and not in youth (Alberdi et al., 2000). Outside Spain, too, there are a lower number of works published in specialized journals which refer to gender relations among young people in comparison to other youth analyses. Although in recent years there have been exceptions which make up an interesting contribution to our work, as one can note throughout the text.

It is interesting to note that several Spanish authors agree that youth is the period of life where inequalities between sexes are less obvious. Amparo Lasén (1999) talks about a "temporary generational model" where these differences are absent and where masculine and feminine trajectories go practically hand in hand; young women and men seem to follow the same pattern of time use, they have the same interests and they do the same kind of activities. Ramón Ramos (1990) points out that differences in time use to women's disadvantage do not tend to show until they reach their thirties, yet higher levels of education and singleness would contribute to greater equality in this respect, not only in the use of time in educational and professional spheres, but also in leisure.

According to these authors, there is a biographical period of relative equality concerning similar time use that Ramos has referred to as "juvenile academic democracy", a transient state that comes to an end with integration into the workforce, but particularly with cohabitation. At this point, the institutions (work, family) that traditionally reproduce discrimination against women re-emerge clearly. They assert then that during youth, inequalities are temporarily suspended or interrupted. However, as we will show in the subsequent sections of this paper, the results of our research challenge

this idea of youth as a period where inequalities between young women and men are suspended.

Firstly, the testimonies of our interviewees make it clear that there is a gap between social discourse and their own experience concerning education or employment, for instance. Secondly, despite the diversity of situations, experiences and practices associated with "being young" and the fact that economic autonomy or leaving the parental home (whether or not to live with someone else) can bring about changes in the perception and experience of gender relations, there is a general consensus among the young people interviewed that equality has not been yet achieved, at least not in all spheres of life. Paradoxically, this consensus coexists with the idea that feminism is something anachronistic, something that has to do with their mothers but not with them, a process of disaffection regarding the feminism which we will address later. Finally, we have found both latent and overt conflicts over inequalities between women and men not only in the areas of employment and education but also in leisure, sexual and emotional experience, body image or maternity.

Our question is then: what makes young people more aware or more critical of inequality and its causes? In our view, there are two key aspects that foster a critical attitude which challenges hegemonic gender ideals or values (which we will come back to in the final section). First and foremost is the degree of influence of feminist ideology in the areas in which young people move. In second place, is the contribution of anything that leads to the approval and ritualization of the social and collective participation of women (in sports, formal or informal associations, etc.), as well as the normalization of young men's participation in non "masculinizing" spheres or activities, such as dance.

Continuities: differential socialization, stereotypes and dichotomies in gender

In a social context of change such as that described in previous sections, where progress for women is irrefutable, there are certain spheres where continuities, both at the level of representations and of practices, are more than evident and which coexist in a paradoxical way with the social transformations that have taken place. In this section we focus on these continuities, revealing a general overview of them which allows us to identify thereafter where (and why) conflicts and ruptures emerge.

One of the findings of our research is that stereotypes and classical dichotomous gender models are still in place, both at the symbolical and practical level. A differenti-

ation that tends to be completely naturalized, which is reflected in different aspects of life that we will now discuss.

Young people interviewed recognize a significant diversity of models for women and men in today's Basque society, yet at the same time they maintain a clearly dimorphic and dichotomous approach to physical, character and behavioural aspects. In these dichotomous models, difference is not questioned and it is assumed that girls and boys are diametrically opposed beings. Moreover, the idea prevails that differences will never disappear, no matter how much progress is achieved in equality.

It seems that stereotypes based on attributes and behaviours considered appropriate and advisable for girls and boys have not suffered changes of note. At the same time, an approach that naturalizes life prevails, materialized particularly in the idea that maternity is something fundamental to women's identity, an unavoidable destiny for them.

Furthermore, family is still very important both as an individual source of support and frame of reference, as we have seen previously, but also as a goal to work towards and a model for life. In our interviews, references to ways of life not organized around a classical family model were few and far between[8].

An influential factor in this hegemonic family scheme is the centrality of the couple in a totally romanticised Western cultural imaginary where, in spite of the diversity of family forms, the nuclear family formed by a heterosexual couple becomes the ideal model when it comes to organising cohabitation (Esteban, 2011). In relation to this, becoming a parent is usually considered the final step on the road to the adult world, once studies are completed, the parental home abandoned, an intimate partner found and one's professional situation stabilized (Imaz, 2010). These stages make up the single script of an imaginary life itinerary, which does not correspond to reality[9] but has a direct influence on the way life is anticipated.

This process is also related to a totally genderized socialization from an early age. From the age of 3-4, girls and boys perceive themselves as different from each other, and adopt behaviour, clothing styles and ways of playing in keeping with this sexual differentiation. This bipolar image of humans is transmitted to them through diverse

[8] Most of the young people interviewed for this research still live with their parents and have no children, including the older ones. Exceptions are university students sharing a flat with other students or friends, some of whom live with their partners. Only 6 out of 25 young people interviewed have children (5 women and 1 man), all of them are still babies.

[9] As regards the changes which take place in the final decades of the transition between being young and being an adult there is nowadays a consensus in youth studies concerning a greater complexity in this process which would be indicated, among other things, by the fact that the passage from school to employment is neither lineal or predictable; a consensus clarified by authors like Andy Furlong, Fred Cartmel and Andy Biggart (2006).

yet powerful channels: the market (toy and clothing stores), the media, education (where pictures are used at school showing differentiated genitals to enable identification with a male or female sex).

A specific field where sex differences are learnt and naturalized is sport in general and football in particular, constituting a privileged area for promoting heterosexist masculinity (Díez, 1996; Díez & Hernández, 2008). While interviewees do not perceive girls and boys to be treated differently at school in terms of the transmission of knowledge in the classroom, they do mention a different way of dealing with girls and boys' physical education. In this case, it seems to be taken for granted that girls are not very good at sports.

Another sphere where hegemonic masculinity is reinforced is partying or *fiesta*. Partying is a time and place devoted to fun and seduction, but also to a kind of male socialization that reinforces what is at times a traditional model of masculinity, where men's social superiority is naturalized. That is why some of the young men allude to leisure projects (dinners, trips…) they carry out with their girlfriends (when they have one), but stress that they would never party with them. Girls, of course, say that they party too, but when boys go out with their friends it seems to be synonymous with going wild, losing control. As we understand it, partying contributes directly to the constitution of a specific gender identity that paradoxically (even for the men) puts on hold their critical attitude towards differences between women and men, and allows a more "traditional" masculinity, bordering on sexist, to emerge (Esteban, 2011)[10].

Focusing on women's socialization, fear emerges as a key element that restricts their management of time and space, as well as feeding into the rhetoric of controlling women's lives. Despite the violence between young men, as we can see in games and demonstration of virility or when it comes to punishing a man who is considered "not man enough", fear is not associated with being a man, but rather with being a woman. Moreover, women tend to exclude men from the fear they share: they are not women, so they cannot understand women's fear of sexual aggression. Men are more afraid of being assaulted (more than one of the young men interviewed reported having been attacked), but they recognize it is not the same as suffering a sexual assault[11]. Follow-

[10] Christine Griffin et al. (2013), in their analysis of the changes which have taken place in the United Kingdom in shaping the femininity of young girls, call attention to the consequences they confront when faced with the obligation of being sexy, independent but not feminists, in the context of a culture of leisure where they must drink but never as much as the boys.

[11] Whilst it is a relevant topic and one about which there is growing awareness, in this study we have not addressed the fear of assault from the specific perspective of young LGTB people. There are recent, although limited, studies on this question in the Basque Country such as, for example, that of Gehitu and Guztiok Elkartea (2014), which includes data relating to homophobic assaults witness and/or experienced by schoolchildren and attitudes towards such assaults. Another interesting addition is a publication by the Basque public advocate, the

ing this line of thought, being a woman somehow means sharing the fear of being physically and sexually abused, experiencing that fear, embracing it and socializing it[12].

Another area of life where we can find clear continuities is body image. Although ideals of perfection and beauty affect both women and men, girls are more easily objectified than boys and, in short, more vulnerable to criticism. All our informers (particularly women) are perfectly aware of the cult of body image, and the majority of them are also aware of its risks and critical of the pressure girls have to bear. This pressure does not affect men in the same way, despite some isolated cases of boys worrying about their looks and feeling self-conscious because they compare their image with pictures in magazines.

When it comes to sexuality, even though young women today enjoy more freedom, some attitudes are still dominated by hegemonic values which exalt virility and male sexuality to the detriment of women (who still have to endure criticism for flirting or for being "too" sexually active) and non-heterosexual people. A bittersweet conclusion is that, although girls today seem to be more active when it comes to going out, flirting and picking up boys, and no longer need the boy to take the initiative, a girl who flirts too much or picks up too many boys is penalized by society.

Homosexuality is also a node of inequality and, ultimately, a mirror of how heteronormativity is one of the main pillars of gender inequalities. Of our interviewees who engage in heterosexual practices, only a few have spontaneously mentioned homosexual relationships. It is taken for granted that "normal" is the relationship between a woman and a man. Only when directly questioned do they express their opinion about other kinds of relations. It is evident from our interviews that there is a certain cultural normalization of homosexuality probably related to changes in legal matters occurring in Spain over the last decades (gay marriage, gay parent adoption) and in mass media images. This acceptance, however, is more theoretical than practical (Pichardo, 2009).

Ararteko (2009), which includes diverse contributions regarding attitudes towards sexual diversity ion the part of young people.

[12] In the Basque context, Teresa del Valle, in her book *Andamios para una nueva ciudad* (1997), uses the metaphor of the forbidden city and the places we forbid ourselves, to show that there are many places which are dangerous for women, making them vulnerable and restricting their freedom.

Conflicts and contradictions: feminism, gender violence, maternity and leisure

While it is clear that stereotypes, values and roles that favour inequalities between women and men persist, we also have evidence that this gender model has started to crack and contradictions between young people's discourses and practices begin to show.

On the one hand, the idea that sexual discrimination is a thing of the past and that feminism is outdated and irrelevant for today's society is fairly generalized. With the exception of some spheres, many young people see feminism in an extremely negative light, as something related to hatred of men and to women's desire to be superior.

This rejection of feminism among young women, studied in depth by authors like Angela McRobbie (2009), has been well documented in different European countries (Scharff , 2012), highlighting the association that is typically established between feminism, lesbianism, non-femininity and hatred of men, in a society characterized by neoliberalism and individualism, where young women interpret any collective proposal to be detrimental to their own independence (Scharff, 2012). This context of progress in legal equality, on the one hand, and a rejection of feminism, on the other, is being catalogued in the European literature as postfeminism, a term which is at the same time contested (see Scharff, 2012) and which is not being used in either Basque or Spanish society (see Martínez, 2007).

On the other hand, one notes, especially on the part of young girls, a certain capacity to identify some of the black spots darkening the skyline of freedom, self-reliance, independence and interdependence needed to build an egalitarian society. These black spots include control within partner relationships; the emphasis on body image and care; girls' hypersexualization; the exaltation of maternity; and the multiple types of violence against women.

Social problems such as violence against women make young people realize that equality has not been achieved. Violence against women has been an ever-present topic in the interviews undertaken: both girls and boys refer to it without being asked and they consider it one of the main social problems. In our context we have seen that great steps have been taken in order to eradicate it, and we can say that public opinion today rejects violence against women, at least in its most explicit form. Dolors Comas d'Argemir (2011) points out that this very high level of awareness observed in Spanish society has to do with feminist activism and political responses, but above all with the active role played by the media. Such open rejection, hitherto unknown, could be un-

derstood as an alteration of traditional reference frames in favour of others stemming from the hard fought battles of the feminist movement (Bullen & FARAPI, 2011).

Research on violence in young couples aged between 18 and 20 in the city of Bilbao (Amurrio, 2008) has demonstrated that the rate of young women reporting abuse is on the increase. Some of the conclusions of this research are in accordance with ours. For instance, the fact that alongside the new egalitarian frames of reference there coexist other social, ideological and symbolic practices. Here, unequal relationship patterns are strengthened thanks to deeply rooted sexist stereotypes which reproduce masculine dominance in some of the most fundamental institutions, such as family and school (Amurrio, 2008, p. 5). This coexistence of old and new models results in young people putting up with situations of psychological violence that could be the threshold of physical and sexual violence. Moreover, this risk, together with bad experiences in young people's love relationships, are a consequence of the still hegemonic ideologies of love and of what it means to be a man or to be a good girl (Amurrio, 2008, p. 6).

Our interviewees explained men's violence against women in different but classical ways: the influence of genes, men's superior strength, the aggressors' childhood traumas or personal problems, socialization and education. Gradually, violence is coming to be perceived as something that is embedded in social and gender systems, associated with changes in gender models: women are not willing to be subject to men anymore and this is what generates the conflict. At the same time, this violence is considered to be an issue of education and socialization. Nevertheless, young people find it hard to imagine that violence can happen in romantic relationships, that a relation which began in love could end in murder. It seems unreal to them that love is constructed as something which drives people to fight, to beat, to kill; they do not usually associate romantic relationships with control and power relations. And we find this worrying, because it prevents the identification of aggressive attitudes and the search for solutions[13].

With regard to sexuality, there have been certain changes such as the onset of sexual activity at an earlier age than before and the narrowing of the gap between girls and boys with regard to the age of sexual initiation[14]. This is interpreted by some

[13] Even so, one should highlight the commitment of a significant number of young Basque people against violence directed towards women. To mention one example, several hundred young people aged between 12 and 26 years of age participate annually in the *Beldur Barik* (Without Fear) programme, a competition comprised of very distinct activities promoted by Emakunde-The Basque Women's Institute and aided by the main institutions in the Basque Autonomous Community, around 25 November-the International Day for the Elimination of Violence against Women.

[14] The increasingly earlier age at which sexual relations begin, as well as similarity of experience for both girls and boys, is a fact corroborated by every agency and survey (amongst which we would highlight those undertaken

interviewees as increasing the chances of women's vulnerability insofar as the dominant models of sexual practice and pleasure remain the same. Nevertheless, almost all the interviewees coincide in underlining the negative sanctions for girls who are very active sexually.

However, it is during life transitions that conflicts related to inequalities surface: moving in with the love partner and dealing with the housework, or deciding to have a baby and becoming a mother or father. These times of transition are, in practice, crucial and decisive for they mark young people's return and reintegration in the major structures of family and employment, structures which we know to play a fundamental role in the production and reproduction of an unequal gender system.

In all certainty, in our opinion, maternity is one of the spheres where women are at their most vulnerable. Women's autonomy is emphasized when it comes to deciding whether to become a mother or whether to reconcile motherhood with a job, and it is assumed that men will necessarily participate in child care. However, an overwhelming consensus on the idea that the most suitable person to nurture children is a woman, totally restricts co-responsibility and, in short, her theoretical decision-making potential. Therefore, maternity is still reproduced as one of the main locus for conflict and inequality, particularly concerning employment (Imaz, 2016). We should say that none of the interviewed women considered resigning from their jobs, regardless of how hard it is to make work compatible with maternity.

While there is emphasis on the autonomy of women to decide whether to keep or quit a job in order to devote themselves to an infant, it is still considered that having one person devoted to the child during the first years of life is the best option, and it is widely agreed that the mother is the person best suited to this task. Nevertheless, we should point out that the assumption that the mother should have a major role in raising a child, does not imply, discursively at least, returning to the model of the complementary couple where the woman plays the role of housewife. Staying at home to take care of the child is understood as a temporary decision, a decision taken in agreement and in respect of women's autonomy.

We conclude that the continuity in the younger generations of the idea of the mother as irreplaceable, typical of what Sharon Hays (1998) defines as an intensive maternity model, undermines the attainment of the egalitarian couple ideal in real life. This ideal is nonetheless dominant in the discursive field. Closely related to this is the

periodically by the INJUVE-Institute of Young People, in the Spanish State, and the Basque Observatory of Young People. But a problem we have with this information is that it does not specify what the surveys or those surveyed understand by the "initiation" of relations (whether they are, for example, coital or not); so that nor do we know whether these practices may be changing or even if there may be differences in how girls and boys understand this act.

issue of the distribution of domestic tasks, where once again, although the idea of equality is clear at the discursive level, in practice these tasks are perceived as a potential arena of conflict.

Ruptures and transgressions that question or reinvent gender identities and practices

Before addressing the conclusions of the study, we would like to emphasise certain signs of fracture we have noted with regard to traditional socialization, and which allow us to look towards the future with optimism. In spite of resistance to change stemming from the old structures and classical values related to femininities and masculinities, sexuality, romantic love and the exaltation of maternity, we have found new individual attitudes that give (or could give) rise to significant social transformations. We have collected the testimonies of young people in the process of shaping their gender identity and designing life projects outside the established guidelines, refusing the traditional "life path" of getting married and having children, or crossing the dividing lines between women and men, be it in education, sports, culture, labour, leisure, home, demonstrations of love or sexual behaviour.

In the gender identity building process, the elements where social control is stronger are sometimes used as a privileged place for rebellion and resistance, as with experimenting with body image. Some of the women interviewed go beyond a superficial and stereotyped critique of the slimness or beauty myths and show themselves to be perfectly aware of the causes and consequences of such ideals. This is particularly so of the most self-reliant women, who have their own life project and/or have been most influenced by feminism (beyond their families or other relationships). Feminism, together with an atypical experience of the body, outside of the usual social expectations for women (in sport, for example) are fundamental factors in the generation of an alternative vision. Moreover, in these contexts, there is not such a clear differentiation between the masculine and feminine cultivation of body image.

Another observation we have made is that despite the social pressure to comply to a certain image that these girls share with other young women, they have their own alternative aesthetic criteria: comfort, functionality and a sense of corporal integrity. As well as being critical of aesthetical cultural mandates they are also freer to try out new individual or alternative ways of presenting themselves. Furthermore, a specific body or dress choice (not removing body hair or dressing in a counter-cultural fashion, for example) becomes a way of expressing a reaction against their parents, friends or society in general. The body is a privileged space of social and gender control,

which results in rebellion and resistance being addressed to the body as well. In this sense, what is considered to be an appearance that simply follows fashion (wearing a miniskirt or high-heels, for instance) could become a symbol of transgression and rupture when displayed in certain contexts considered to be masculinized or desexualized, as is the case with *bertsolaritza*[15].

Similarly, we have perceived new models of masculinities in young men. These boys risk being labelled "freaky" for situating themselves outside the circles of hegemonic masculinity, such as football, and inside those which are socially considered feminine, connected to emotions or care.

Awareness of inequalities between women and men goes hand in hand with the development of a general social conscience. Besides the ideological factor, another element that has emerged as relevant in our research is the separation from one's family or group in which one has been socialized, particularly when those environments foster inequality. This separation involves the search for or use of new spaces (studies and readings, sport or artistic activity) and also the physical separation from or confrontation with parents and/or friends, yielding new forms of socialization, new relationships and friendships or a reconfiguration of one's group of friends. It becomes evident that in many cases breaking with old spaces and relationships is crucial to forming new friendships, sexual or intimate relationships and inventing new body practices or new forms of performativity.

In conclusion

Youth is characterized by its diversity, complexity and non-linearity of its expressions, a complexity related directly to factors such as gender, class or the social and economic environment in which it lives. This complexity has been linked by authors like Manuela Du Bois Reymond (1995) to the emergence of 'choice biography', a vision which, however, for Andy Furlong, Fred Cartmel and Andy Biggart (2006) can entail the masking of situations of vulnerability, risk and inequality experienced by young people, especially those with less education and social possibilities, in whose biographies non-linearity does not correspond at all to the possibility of choice.

At this level, the fact that the young people interviewed in our research live in a society committed both socially and institutionally to equality, as well as the fact that most of them are currently completing or already possess a university education, certainly influences the results obtained. This could have favoured, for example, the pres-

[15] *Bertsolaritza* is one of the most important and popular cultural manifestations in Basque society. Verses are improvised in public (as a performance) and words are accompanied by melody, rhyme and metrics.

ence of quite a few people with a significant level of choice biographies, as well as alternative approaches with regard to their own life project, gender identity, body image or forms of cohabitation. In any event, we believe that, besides educational level or social class of origin, understanding the whole complexity of these diverse and/or disruptive options in relation to gender implies identifying and bearing in mind certain factors about which it is necessary to keep on researching into and which could be taken into account in social policies aimed at equal opportunities.

Why is it that some young people break away and others don't? Besides the recent socio-historical context being more conducive to change, the data obtained in this research suggests that, there are other elements related to more specific and personal contexts, such as: attitudes and behaviour of family in general and mothers in particular, or the existence of female references (teachers, friends, fictional characters...) who opened the way for those coming after them or, as we have said above, re-socialization in an alternative or change-enabling milieu are also important. In the case of young women, the group of girlfriends stands out as a fundamental reference against the background of feminism, directly or indirectly.

Specifically, the interest of anthropological studies of youth lies in the research topic's potential to crystallize some of the elements condensed in the continuity-conflict-change dynamic of society as a whole. Moreover, when we analyse young women and men from a feminist viewpoint, our attention is drawn to hegemonic and alternative discourses, to early forms of socialization (family, school), to institutional spaces, to specific practices and to the debates about achieved (and not achieved) equality. This multiple all-embracing look at the representations and practices of young Basque people has allowed us to identify transformations in individual and group conduct, as well as the different factors behind such transformations, but also to recognize continuities and conflicts, and what we have termed the black spots in gender relations.

At this level, we think that the persistence of a dichotomous and naturalized vision of all things masculine/feminine, which is projected in very different aspects and walks of life (identity, appearance, work, motherhood, sexuality...), and which is fuelled specifically by the consumer industry (music, music videos, cinema, series, advertising...), implies a fundamental obstacle to gender equality. Nowadays, the norms of sexual difference are not transmitted, or not just transmitted, by the law, the state or formal education, but they are spread via the mass media and the culture of leisure. This forces us to modify our thinking as regards not just the analyses but also the social measures to be implemented.

Even so, nor should we lose sight of the fact that the Spanish State, like other European countries, has an educational system in which there has been comparatively more progress in neutralizing class segregation at the different levels of the system than in that regarding gender differences (Iannelli & Smyth, 2008). All of this prevents young people from reflecting calmly on the problems and limits of a differentialist perspective and what the differences imply in terms of unequal relations of power and job access.

Continuing with the black spots, we want to emphasize the harmful influence of the boom in a completely romanticised love ideology, which is applied both to couples' relationships and to maternity, and which specifically affects girls, shaping their visions and practices with respect to life projects or choices regarding studies and employment. Second, the negativity of a heteronormative hegemonic sexual ideology which forces women to develop but at the same time limit their expressions of desire, in a difficult and perverse exercise, is also worth underlining.

Moreover, the existing association in Basque and Spanish society, also demonstrated in our study, between gender inequality and violence against women, brings with it both positive and negative consequences at the same time. On the one hand, society in general is increasingly aware of the scourge implied by sexist violence and many young people are reacting against this; yet, at the same time, this emphasis leads to other questions involving the subordination of women being relegated to a secondary level or disappearing altogether. And when this is linked, furthermore, to the rejection of feminism, which affects broad sections of society, it leaves young people without any resources when it comes to analysing their own experiences and confronting their contradictions.

Finally, this research also invites us to look towards the future through young people's hopes, desires and dreams, their professional or social ambitions, imagined models of cohabitation or family. Young people are caught in transition, negotiating a path between the equality already achieved, the equality they hope for in their plans for the future and the tensions and contradictions of the present. A puzzle where some of the pieces fit, but many others do not.

References

Alberdi, Inés; Escario, Pilar & Matas, Natalia (2000). *Las mujeres jóvenes en España.* Barcelona: Fundación "La Caixa".

Álvarez Molés, Pili (2012). *Movimientos sociales, relaciones de género y cultura. El caso de los gaztetxes en Euskadi.* Retrieved from:

http://www.gipuzkoagazteria.net/gestor/nodos/nodo_dok_din/Relaciones_de_genero_y_cultura_en_gaztetxes_de_la_CAPV.pdf

Amurrio, Mila (Coord.) (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao (Conclusiones del informe)*. Retrieved from: http://www.bilbao.net/cs/Satellite?c=BIO_Generico_FA&cid=3000910950&language=en&pageid=3000059210&pagename=Bilbaonet%2FBIO_Generico_FA%2FBIO_generico

Ararteko/ Gobierno Vasco (Eds.) (2009). *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales. Dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización*. Vitoria-Gasteiz:

Argoitia, Naroa (2011). *Gazteak eta berdintasuna. Nola bizi dute?* Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Arregui, Begoña (1987). Evolución demográfica y cambio socioeconómico: Modernización y mujer en el País Vasco. In Teresa del Valle, Carmen Larrañaga, Carmen Pérez, Begoña Arregui & Lourdes Méndez (Eds.), *La mujer y la palabra* (pp. 51-93). San Sebastián: La Primitiva Casa Baroja.

Bantigny, Ludivine & Jablonka, Ivan (Eds.) (2009). *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France XIXè-XXIè s.* Paris: PUF.

Basque Government (2016). *The unemployment level amongst the population in the Basque Autonomous Community aged 16 to 29 was 25.6%*. Retrieved from http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/noticia/2016/tasa-de-paro-de-la-juventud-en-el-cuarto-trimestre-de-2015-es-del-25/

Basque Youth Observatory (2016). *The number of young people fell by half*. Retrieved from http://www.gazteaukera.euskadi.eus/noticia/2016/la-poblacion-joven-sigue-descendiendo-en-euskadi/r58-7657/es/

Bidart, Claire & Pellissier, Anne (2002). Copains d'école, copains de travail. Evolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes. *Réseaux, 20*(115), 17-49. https://doi.org/10.3917/res.115.0017

Bourdieu, Pierre (1979/1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

Bullen, Margaret & Díez, Carmen (2002). Violencia y cambio de culturas androcéntricas. En IX *Congreso de Antropología de la FAAEE*, Barcelona, septiembre 2002.

Bullen, Margaret & Egido, José Antonio (2003). *Tristes espectáculos: las mujeres y los Alardes de Hondarribia y Irun*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV-EHU.

Bullen, Margaret & FARAPI (2011). *El entorno en que se produce la violencia de género y sus causas en Gipuzkoa*. Donostia: Diputación Foral de Gipuzkoa.

Bustelo, María & Lombardo, Emanuel (2007). *Políticas de Igualdad en España y en Europa*. Madrid: Cátedra.

Butler, Judith (1993). *Bodies that Matter*. New York: Routledge.

Butler, Judith (1997). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In Katie Conboy, Nadia Medina &

Sarah Stanbury (Eds.), *Writing on the body. Female Embodiment and Feminist Theory* (pp. 401-417). New York: Columbia University Press.

Casado, Irina (2006). En los escenarios del tiempo. Organización sociocultural de la procreación e identidad en Oslo. *Perifèria, 4*, 1-34.

Comas d`Argemir, Dolors (2011). La violencia sobre las mujeres en la agenda política, en la sociedad y en los medios de comunicación, *Ankulegi 15*, 175-190.

Connell, Raewyn (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics.* Stanford: Stanford University Press.

De Miguel Álvarez, Ana (2008). Feminismo y juventud en las sociedades formalmente igualitarias. *Revista de juventud, 83*, 29-45.

Del Valle, Teresa (1997). *Andamios para una nueva ciudad: lecturas desde la antropología.* Madrid: Cátedra.

Del Valle, Teresa (Coord.) (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género.* Madrid: Narcea.

Díez, Carmen (1996). Deporte y construcción de las relaciones de género. *Gazeta de Antropología, 12*, 1-14.

Díez, Carmen (1999). Maternidad y orden social. Vivencias del cambio. In Teresa del Valle (Ed.), *Perspectivas feministas desde la antropología social* (pp. 155-185). Barcelona: Ariel Antropología.

Díez, Carmen (2003). Deporte, socialización y género. In F. Xavier Medina & Ricardo Sánchez (Eds.), *Culturas en juego* (pp. 159-179). Barcelona: Icaria.

Díez Mintegui, Carmen; Hernández García, Jone M. (2008). ¿Acaso no hay diosas en el Olimpo? Práctica deportiva y sistema de género: apuntes de una investigación en marcha. In Luis Cantarero, F. Xavier. Medina & Ricardo Sánchez, (Coords.), *Actualidad en el deporte: investigación y aplicación* (pp. 147-163). Donostia: Ankulegi.

Du Bois-Reymond, Manuela. (1995). Future Orientations of Dutch Youth: The Emergence of a Choice Biography. In Alessandro Cavalli & Olivier Galland (Eds.), *Youth in Europe* (pp. 201-220). London: Pinter.

Elzo, Javier (2005). Chicos y chicas: tan similares y tan distintos. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa, 29*, 39-62.

EMAKUNDE (2015). *Cifras 2015. Mujeres y hombres en Euskadi.* Retrieved from: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/servicio_cifras/es_emakunde/adjuntos/cifras_2015.pdf

Esteban, Mari Luz (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

Esteban, Mari Luz (2011). *Crítica del Pensamiento Amoroso.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

Esteban, Mari Luz & Amurrio, Mila (Eds.), *Feminist Challenges in the Social Sciences: Gender Studies in the Basque Country.* UPV/EHU Current Research Series. Center for Basque Studies, University of Nevada, Reno.

Esteban, Mari Luz & Távora, Ana (2008). El amor romántico y las subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología,39*(1), 59-73.

Retrieved from: http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0598/2225_3.ElAmorRomantico.pdf

Estébanez, Ianire & Vázquez, Norma (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Euskal Irrati Telebista. Basque public broadcast service (2016). Sociedad. Retrieved from http://www.eitb.eus/es/noticias/sociedad/detalle/4062906/el-numero-jovenes-euskadi-se-reduce-mitad-2011-2014/

Eurostat Statistical Books (2015). *Being young in Europe today*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6776245/KS-05-14-031-EN-N.pdf/18bee6f0-c181-457d-ba82-d77b314456b9

Feixa, Carles (1996). Antropología de las edades. In Joan Prat & Angel Martínez (Eds.), *Ensayos de antropología cultural* (pp. 319-334). Barcelona: Ariel Antropología.

Feixa, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel Antropología.

Feixa, Carles (2005). La habitación de los adolescentes. *Papeles del CEIC, 16*, 1-21.

Feixa, Carles & Porzio, Laura (2004). Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003). *Estudios de Juventud, 64*, 9-28.

Fernández-Llebrez González, Fernando & Camas García, Francisco (2010). *Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010)*. Madrid: INJUVE-Estudios.

Furlong, Andy; Cartmel, Fred & Biggart, Andy (2006). Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions. *Papers, 79*, 225-239. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.834

García Campos, Juan Manuel (2015, June 13). Ranking de desempleo juvenil en Europa: España, líder con el 49,6%. *La Vanguardia*. Retrieved from http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150613/54432243021/ranking-de-desempleo-juvenil-en-europa-espana-lider-con-el-49-6.html

García García, Antonio (2010). Exponiendo hombría. Los circuitos de hipermasculinidad en la configuración de las prácticas sexistas entre los varones jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud, 89*, 59-78.

Garrido, Luís M. (1992). *La doble biografía de la mujer española*. Madrid: Instituto de la Mujer- MTAS.

Gaviria, Sandra (2005). De la juventud hacia la edad adulta en Francia y en España. *Revista de estudios de juventud, 71*, 29-39.

Gehitu (Berdindu Gipuzkoa) & Guztiok Elkartea (Berdindu Eskolak) (2014). *Actitudes respecto a la diversidad afectivo-sexual en las aulas, curso 2013-14*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Retrieved from: http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/berdindu/es_berdindu/adjuntos/actitudes%20an%20la%20diversidad%20afectivo-sexual.pdf

Giddens, Anthony (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.

Griffin, Christine; Szmigin, Isabelle; Bengry-Howell, Andrew; Hackley, Chris & Mistral, Willm (2013). Inhabiting the contradictions: Hypersexual femininity and the culture of intoxication among young women in the UK. *Feminism & Psychology, 23*(2), 184–206. https://doi.org/10.1177/0959353512468860

Guillo Arakistain, Miren (Coord.) (2016). *Festak, genero-harremanak eta feminismoa.* Donostia: UEU Udako Euskal Unibertsitatea.

Hays, Sharon (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona: Paidós.

Hernández, Jone M. & Imaz, Elixabete (2010). Demythicizing, Unveiling, Challenging: A Review of Twenty-five Years of Feminist Academic Production (1985-2010). In Mari Luz Esteban & Mila Amurrio (Eds.), *Feminist Challenges in the Social Sciences: Gender Studies in the Basque Country* (pp. 55-70). Reno: Center for Basque Studies, University of Nevada.

Iannelli, Cristina & Smyth, Emer (2008). Mapping gender and social background differences in education and youth transitions across Europe. *Journal of Youth Studies, 11*(2), 213-232. https://doi.org/10.1080/13676260701863421

Imaz, Elixabete (2010). *Convertirse en madre: etnografía del tiempo de gestación.* Cátedra: Madrid.

Imaz, Elixabete (2016). Las madres bricoleurs. Estrategias, prácticas y modelos maternales contemporáneos, *Estudos Feministas*, 24 (2), 485-497. http://dx.doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n2p485.

Juliano, Dolores (1992). *El juego de las astucias: mujer y construcción de modelos sociales alternativos.* Madrid: Horas y Horas.

Juliano, Dolores (1998). *Las que saben. Subculturas de mujeres.* Madrid: Horas y Horas.

Lasén, Amparo (1999). Le devenir fémenin des temporalités juveniles. *Cahiers du Genre, 24*, 99-114.

Liimakka, Satu (2008). The influence of cultural images and other people on young women's embodied agency. *Young, 16*, 131-152. https://doi.org/10.1177/110330880801600202

Liotard, Philippe & Jamain-Samson, Sandrine (2011). La "Lolita" et la "sex bomb", figures de socialisation des jeunes filles. Lhypersexualisation en question. *Sociologie et sociétés, 43*(1), 45-71. https://doi.org/10.7202/1003531ar

López Oller, Joffre (2014) *El coste de la emancipación residencial en Euskadi 2014.* Retrieved from: http://www.gazteaukera.euskadi.eus/contenidos/informacion/emantzipazioa/es_def/adjuntos/emantzipazio_kostua_15_c.pdf

Martínez, Roger (2002). *Culture juvenil i genere*. Barcelona: Observatori Catalá de la Juventut.

Martínez González, María (2007). Jóvenes y Feminismo: ¿hacia un feminismo de la "subversión"? *Inguruak: Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política, 43*, 97-116.

Masa, Marce (2009). *Adolescentes en Euskadi. Una aproximación desde el empoderamiento.* Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

McRobbie, Angela (2009). *The Aftermath of Feminism: gender, culture and social change*. London. Sage.

Medina Doménech, Rosa M. (2012). Sentir la historia. Propuestas para una agenda de investigación feminista en la historia de las emociones. *Arenal, 19*(1), 161-199.

Miranda, María Jesús (1987). *Crónicas del desconcierto*. Madrid: Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer.

Moreno, Almudena (2012). The transition to adulthood in Spain in a comparative perspective: the incidence of structural factors. *Young, Nordic Journal of Youth Resear, 20*, 19-48. https://doi.org/10.1177/110330881102000102

Ortner, Sherry B. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Society for Comparative Study of Society and History, 26*(1), 126-166. https://doi.org/10.1017/s0010417500010811

Pichardo, Ignacio (Ed.) (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual*. Madrid: Catarata.

Ramos, Ramón (1990). *Cronos dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid: MTAS-Instituto de la Mujer.

Roca i Girona, Jordi (1996). *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la posguerra española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Romo Avilés, Nuria (2001) *Mujeres y drogas de síntesis. Género y riesgo en la cultura del baile*. Donostia: Gakoa-Tercera Prensa.

Saltzman, Janet (1991). *Gender Equity*. Newbury Park: Sage.

Scharff, Christina (2012). *Repudiating Feminism. Young Women in a Neoliberal World*. Surrey, England: Ashagte Publishind Limited.

Tobío, Constanza (2005). *Madres que trabajan (Dilemas y estrategias)*. Madrid: Cátedra-Feminimos.

University of the Basque Country. (2011). *Women and men at the University of the Basque Country*. Retrieved from: http://www.ehu.eus/documents/2007376/0/Mujeres_y_hombres_en_upv_II_diagnostico_2011

Walter, Natasha (2012). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner.

Zulaika, Joseba (1989). *Chivos y soldados*. Donostia: La Primitiva Casa Baroja.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

La difícil promesa de acabar con la discapacidad a través del arte inclusivo

The hard promise to end with disability though inclusive art

Laura Martínez Fernández; Baltasar Fernández Ramírez

Universidad de Almería; Mps_jla_lmf_3@hotmail.com

Historia editorial

Recibido: 11-11-2015

Primera revisión: 23-04-2016

Segunda revisión: 10-11-2016

Aceptado: 22-02-2017

Palabras clave

Diversidad funcional
Arte bruto
Teoría queer
Identidad social

Resumen

A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido un tema muy controvertido. Aunque se intente enmascarar, las personas discapacitadas son vistas como inútiles e improductivas por una parte de la sociedad. Esto alude a los pequeños detalles que se dan en las interacciones entre las diferentes personas, *con/sin*, dentro de una asociación de arte inclusivo. Por ejemplo, no esperar iniciativas por parte de las personas discapacitadas, o el mero hecho de tratarles como *niños*. Nuestro objetivo fue analizar la viabilidad práctica de una estrategia desidentitaria en un centro de arte inclusivo. Los resultados indican que, en este contexto, el trabajo con los usuarios del centro se mantiene dentro de los límites de las concepciones tradicionales de la diversidad funcional. Ciertos tintes paternalistas y estigmatizadores en el lenguaje y el trato personal parecen dificultar que los usuarios accedan a la construcción conjunta de identidades alternativas alejadas del estigma.

Keywords

Functional Diversity
Art Brut
Queer Theory
Social Identity

Abstract

Disability has been a controversial topic over the ages. Disability people are seen as useless and unproductive by an important part of the society though this understanding is tried to be masked. It alludes to little details that occur in the interaction among different people, *with/without*, who belong to an association of inclusive art. For instance: in not waiting for the disability people to have initiative, or the fact of being treated as children. The imposition of an illusory socially-defined *normality* emerges in these practices. The goal of the study was to analyze the feasibility of a strategy of desidentification in a center of inclusive art. Results show that the work with center users, subtle or openly, continues the limits of traditional conceptions of functional diversity. Some paternalist and stigmatizing practice in language and personal interaction complicates users to accede to relational constructions of alternative identities from usual stigmas.

Martínez Fernández, Laura & Fernández Ramírez, Baltasar (2017). La difícil promesa de acabar con la discapacidad a través del arte inclusivo. *Athenea Digital*, *17*(2), 57-78. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1750

De monstruo a persona con diversidad funcional

Se distinguen varios enfoques o modelos a lo largo de la historia de la discapacidad, de los cuales se derivan sugerencias prácticas para la interacción con las personas discapacitadas. En la actualidad, todos ellos conviven en mayor o menor medida (Palacios y Romañach, 2008). La primera visión está relacionada con argumentos religiosos, incluso místicos: las personas con este tipo de diferencias se consideran innecesarias ya que no contribuyen a las necesidades de la comunidad y albergan mensajes diabólicos y antinaturales. Por ello, sus vidas no tienen valor. Como consecuencia, una sociedad opresora prescinde de ellos, desterrándoles en el espacio destinado para dichas personas y los restantes grupos *en desventaja.* Sus frentes van marcadas por la dependencia

y el sometimiento, tratadas como objeto de caridad. El siguiente modelo es el rehabilitador (OMS, 2001). Desde este punto de vista, las causas que originan la discapacidad son explicables científicamente, gracias a cuyo conocimiento, pueden llegar a optar a una vida digna, sin ser excluidos o desvalorizados, siempre que sean correctamente *rehabilitadas*. En resumidas cuentas, el objetivo es llegar a convertirse en la maquina productiva que exige la sociedad. El modelo social, por último, considera que las causas que originan la diversidad funcional tienen que ver con el contexto social (Verdugo, 2003). La *deficiencia* se inscribe y cobra sentido en un contexto simbólico amplio, con una dimensión sociohistórica evidente, que determina su naturaleza (Ferreira, 2008). Las personas discapacitadas están plenamente cualificadas para contribuir en la comunidad en igual medida que el resto. Se pasa de la etiqueta *discapacitado* al eufemismo *personas con diversidad funcional*. Se lucha por la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, reivindicada sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil, entre otros (Palacios y Romañach, 2008). El modelo parte de la premisa de que la diversidad funcional es una construcción y un modo de opresión social, el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las mujeres y hombres con diversidad funcional (Palacios y Romañach, 2008).

> Una teoría social de la discapacidad debe estar localizada dentro de la experiencia de las propias personas con discapacidad y sus intentos, no solo para redefinir la discapacidad sino también para construir un movimiento político entre ellos mismos y desarrollar servicios proporcionados con sus propias necesidades autodefinidas. (Oliver, 1990, p. 11)

Como vemos, el concepto de persona discapacitada, al igual que los términos y prácticas ligados a esta, ha ido evolucionando, aunque sin dejar de asumir la influencia peyorativa que el término discapacidad ha cargado como lastre en la espalda, en la silla de ruedas, en las muletas, como se quiera ver, desde tiempos remotos.

Me ubico[1] en los últimos años de la década de los cincuenta del siglo XX. Nilsels Erik Bank-Mikkelsen, director del Servicio Danés para el Retraso Mental, promueve un nuevo principio al que denomina normalización y aboga por la oportunidad de que los deficientes mentales lleven una vida tan similar a lo común como sea posible (Bank-Mikkelsen, 1975). Unos años después, Bengt Nirje (1969), director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, propone como primordial objetivo la accesibilidad a pautas de la vida cotidiana próximas a las normas de la sociedad. Desde los paí-

[1] La investigación y la elaboración del texto fueron realizadas íntegramente por la primera de las autoras, bajo la supervisión del segundo. Para ser fieles al proceso de elaboración del estudio, mantendremos el uso de la primera persona del singular en el texto de manera general, y sólo utilizaremos el plural en aquellos casos que traten sobre apreciaciones o decisiones específicas debidas a la contribución de ambos.

ses escandinavos, este principio se extiende por toda Europa y alcanza los Estados Unidos y Canadá, donde Wolf Wolfensberger (1975) le da una formulación más didáctica, distinguiendo normalización como el uso de ambientes socialmente normativos (familiares, métodos, instrumentos, etc.) para otorgar condiciones de vida tan buenas como las de un ciudadano medio, así como favorecer su conducta, apariencia, experiencia y estatus.

No obstante, el principio de normalización aún sigue reflejando el estigma social de la persona discapacitada, siendo ellos quienes deben cambiar y realizar esfuerzos por acercarse al medio social, aunque se comienza a pensar, en cierta medida, en la necesidad de que también el medio sea el que tenga que dar pasos de aproximación. El principio de normalización comienza a tener una importante influencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad, y su principal consecuencia será la presentación en el Reino Unido, en 1978, del *Informe Warnock,* donde se plantea el principio de la integración en el ámbito escolar. Los valedores del principio de integración reivindican unos derechos legítimos y propios que son inherentes a la persona y que se le deben reconocer.

Se empieza a vislumbrar la evidente necesidad de una aproximación del entorno a la persona, desplazando de la persona al medio el peso central para el proceso de incorporación de la persona con discapacidad. En junio del año 1994, la UNESCO celebró en Salamanca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, bajo el lema *Acceso y calidad.* Es aquí donde se orientan todas las miradas hacia el término inclusión. Lo que se pretende con la adopción del principio de inclusión es marcar las diferencias con respecto a la anterior etapa. Desde este punto de vista, se reivindica el concepto de diversidad funcional bajo el supuesto de la filosofía de vida independiente, reclamando el derecho al pleno reconocimiento de su dignidad como una expresión más de las muchas diversidades que en la actualidad son reconocidas positivamente en nuestra sociedad.

Mi intención no es desvalorizar los avances que ha realizado la sociedad ante esta temática, pero es cierto que la dirección de estos términos ha ido desarrollándose sin abandonar por completo un imaginario en el que destacan pensamientos de pena, sentimientos negativos, infravaloraciones e injusticia a manos del grupo hegemónico, los *no discapacitados.* Impera así por parte del grupo estigmatizado la necesidad de dejar de ser ellos mismos para pertenecer al grupo normativo y poder saborear las mismas valoraciones y ventajas que los otros reciben.

La orientación *queer* y el estigma de la identidad

En paralelo con las concepciones académicas y políticas oficiales, la teoría *queer* ha propiciado un nuevo enfoque radical sobre la diversidad funcional de la mano del concepto de *crip* o tullido (McRuer, 2006). Inicialmente, el término *queer* se utiliza como un modo de revertir el efecto de los insultos relacionados con la homosexualidad. *Queer* es lo abyecto, lo que no se sujeta a la normalidad. Las personas *queer* se sitúan en el margen de las categorías y prácticas sociales, por eso acogen el insulto performativo, resignificándolo para quitarle su carga ofensiva (Butler, 2007). De esta manera, se busca destacar con esto la utilidad de la estrategia desidentitaria para romper con los sistemas binarios impuestos. Se rompe con las identidades prefijadas e impuestas para crear nuevas formas de ser socialmente viables y más dignas.

Además, se sospecha que son los sistemas de poder los que instauran categorías *naturales* (Foucault, 1978). Por ejemplo, en la antigua Unión Soviética, previamente a la Perestroika, el hecho de no estar a favor del régimen imperante se diagnosticaba como *esquizofrenia perezosa* (Žižek, 2011, p. 44). Así, se imponía una dicotomía sano-enfermo de orden político. Considerando desde el poder que el régimen era objetivamente bueno, sus partidarios gozaban de una salud mental sana en ese aspecto, y en el caso opuesto, los rebelados contra el régimen estaban por tanto *objetivamente* locos (Fernández Baltasar, 2014). Así se naturaliza una categoría discursiva artificial que, en este caso, relaciona al poder con la salud mental. La influencia de los sistemas de poder está muy ligada con el recorrido de los términos y las concepciones sobre la discapacidad, exaltando la estigmatización y estatus jerárquico impuesto entre las personas con y sin discapacidad.

El arte inclusivo como estrategia de desidentificación

Igual que en la teoría *crip*, el arte como inclusión promueve la deconstrucción del término discapacidad y del papel que juega la dualidad enfermo-sano. Crea una nueva posibilidad de interacción colaborativa dirigida a eliminar la configuración del personaje discapacitado para apreciar sus características como artista. Así se intenta fomentar la inclusión efectiva. La vida de Judith Scott es un claro ejemplo de cómo a través del arte emerge la característica nómada (Braidoti, 2000) que permite la relativización de las identidades previamente establecidas, y con ello conseguir restaurar una comunicación anteriormente inexistente. Abandonada desde pequeña por su familia y posteriormente por las instituciones, a los seis años fue ingresada en una residencia para discapacitados, y en ninguno de los distintos centros donde permaneció treintaiseis largos años de su vida se dieron cuenta de que era sorda, fiel reflejo del aislamiento al

que han sido sometidas (cierto legado sigue patente) las personas con discapacidad, viviendo así sin un ápice de comunicación, sumida en el silencio. Al llegar al Creative Growth Art Center (una institución artística, no un centro de terapia) todo cambió. Se iniciaba un proceso de creación indescriptible, elaborando obras cada vez más complejas y sorprendentes. Sus creaciones alcanzan precios de 15 000 a 20 000 dólares y viajan de un extremo a otro del planeta. Y más importante, como comenta Joyce Scott, su hermana melliza, "cuanto más aumentaban sus obras, cuanto más reconocimiento recibía, más adornos se colocaba. Era una expresión de su autoestima" (Elegance, 2009). Es importante entender, dentro de un marco relacional (Bourriaud, 2006), que estas producciones artísticas van más allá de la idea de un producto final, la obra de arte, pues el concepto artístico se centra en el proceso de creación, el espacio relacional donde el artista, la obra y las otras personas entablan un diálogo creativo y experiencial.

Es Jean Dubuffet (1968) quien, tras la II Guerra Mundial, teoriza sobre el arte bruto para designar las obras artísticas libres de toda influencia, obras realizadas por personas que por distintos motivos no poseen ningún tipo de formación académica. Esta corriente está guiada por la idea de arte puro, es decir, sin contaminación de la sociedad, pues se realiza por personas que viven al margen de la misma. Se entiende que el arte puro es una manifestación de la verdadera interioridad experiencial, un valor artístico más sincero y directo. No obstante, es posible argumentar que la persona no puede construir una interioridad sin haber sido asimilada previamente a un lenguaje compartido, a una exterioridad simbólica que permita tal construcción. Así, lo que ofrece el arte inclusivo no es un lenguaje para expresar interioridades, sino una serie de recursos simbólicos normalizados, a partir de los cuales la persona con discapacidad puede redefinirse como artista y generar una presentación pública alternativa no estigmatizada (Fernández Baltasar, 2014). Otro punto de vista justifica la integración de las obras artísticas de los *excluidos* dentro del mismo esquema social general, con lo que su valoración debe ser de igual manera (Cardinal, Elkins, González y Thomson, 2006).

En cierto modo, la arteterapia se ha aprovechado de estas ideas, replanteando el trabajo artístico como un escenario para la intervención psicológica, manteniendo el esquema clínico que ha legitimado tradicionalmente el trato desigual hacia las personas diferentes, y desvirtuando el sentido descategorizador que quisiéramos darle (Fernández Baltasar, 2014).

A la vista de todo esto, de manera general, nuestra línea de análisis va dirigida a la recopilación y reflexión sobre interacciones donde el estigma social impuesto hacia las personas discapacitadas dicta el día a día, y, a la vez, a mostrar la función del arte inclusivo como propulsor para abrir los caminos de las ilimitadas capacidades de las personas. En concreto, en el presente estudio, nuestro objetivo fue analizar la viabili-

dad práctica de una estrategia desidentitaria a través del arte inclusivo, con la creación de roles no estigmatizados afines a las inquietudes artísticas de los usuarios de un centro de arte inclusivo. Igualmente, intentaremos mostrar cómo la práctica del arte inclusivo se mantiene dentro de los modelos tradicionales de diversidad funcional, desvirtuando el potencial de cambio explícito en el modelo social.

El método de estudio

La recogida de información se realizó a través de un proceso de observación participante, siguiendo una perspectiva etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994), dentro de una asociación de arte inclusivo localizada en Almería[2].

Esta técnica de recogida de información se fundamenta en observar, a la vez que se realiza una participación activa en las actividades del grupo que se está investigando. Es necesario conocer bien al grupo observado para adaptarse a él y recoger información sobre su vida cotidiana (Guasch, 1997). Este método permite prestar mayor atención al punto de vista de los implicados, evitando en la medida de lo posible los problemas derivados de la intrusión del observador como figura externa. Esto es esencial, ya que buscamos la aceptación del grupo para adoptar la lente de la realidad social de los implicados. Mi adaptación al grupo se ha realizado de forma progresiva, inicialmente como estudiante de psicología en prácticas de apoyo a las actividades de la asociación. Llevar a cabo la recogida de notas in situ les causó un recelo inicial, pero, poco a poco, tras empatizar y realizar las mismas actividades con ellos, fueron relajándose y llegué a ser una más. Como resalta Evans-Pritchard (1967), es el grupo observado quien define el tipo de relaciones que se establecen con quien observa. Una vez recogidas las notas de observación y organizadas en el cuaderno de campo, desde el 24 de febrero al 22 de mayo de 2015, procedimos a generar las categorías de interpretación finales que han servido para estructurar el análisis que expondremos a continuación (Gibbs, 2012).

Las observaciones se han llevado a cabo en cuatro escenarios distintos en los que el modo de interactuar entre usuarios y monitores del centro son diferentes: clase de pintura, taller de cerámica, taller de baile y salidas a la calle. En cada uno de ellos, distinguimos además cuatro tipos de interacciones: diálogos grupales, usuario-usuario, monitor-usuario, investigadora-usuario y monitor-investigadora. En el taller de pintura se llevaban a cabo dos actividades con dinámicas diferentes. En la actividad princi-

[2] Quisiéramos agradecer a los miembros de la asociación Capacitarte Almería, y a su personal técnico y directivo, el buen acogimiento que nos dieron y su continua disponibilidad para colaborar en el estudio. Aunque queremos mantener una línea de reflexión crítica, también reconocemos la encomiable labor de acompañamiento a los miembros de la asociación que en todo momento realizan.

pal, cada usuario con un monitor creaban una obra conjunta que iban complementando con trabajo individual como segunda actividad. Los materiales más usados son acuarela, témperas y óleo pastel. La mayor parte de la información se recogió en este taller, ya que es el que más horas les ocupa, y se crea además una buena atmósfera para conversar mientras se dibuja. Las salidas a la calle proporcionaban también gran cantidad de información, ya que se realizan actividades diversas como ir a la playa o visitar museos. Este escenario se caracteriza por las ricas y diversas formas de comportamiento que aparecían entre los usuarios. En el taller de cerámica se llevaban a cabo también dos actividades paralelas. Por un lado, trabajaban de forma individual creaciones como vasijas, placas, esculturas, bustos, etc., además de un trabajo grupal donde todos colaboraban. En el taller de baile se estaba creando una coreografía donde se quería representar mediante sus sombras tras un telón cómo es un día de sus vidas. Se trabajaba para ello el seguimiento de ritmos, expresión de movimientos, utilización de instrumentos y disfraces. En este taller no se podían captar muchas conversaciones, pero sí apreciar de forma implícita el tipo de interacciones que surgían.

A continuación, expondré los principales resultados del estudio, apoyados en transcripciones literales de las conversaciones. Los extractos de las conversaciones están escritos en cursiva en todos los casos, seguidos de los códigos de identificación de la persona en cuestión. Por motivos de privacidad, todos los nombres son ficticios. Utilizo nombres de artistas célebres como seudónimos, seguidos de una letra según el papel de la persona en la asociación, *U* si es usuario y *M* para identificar a los monitores. Citaré como "investigadora" a la responsable de la observación participante. Finalmente, se menciona el escenario donde fue recogida la conversación en cuestión.

Los resultados del análisis

Normalización

> *"Este verano trabajaré horas sueltas como auxiliar de enfermería, no puedo rechazarlo porque no me contratan por discapacitado sino con un contrato normal"*
> *(Mozart-U, usuario, diario de campo, 15 de abril de 2015, baile).*

La discapacidad puede ser concebida, no como una característica objetiva aplicable a la persona, sino como una construcción interpretativa inscrita en una cultura en la cual, en virtud de su particular modo de definir lo normal, sería una desviación de dicha norma, una deficiencia, y como tal, reducible al caso particular de la persona concreta que la padece (Ferreira, 2008, p. 5). Los estereotipos negativos asociados a la discapacidad todavía tienen un poder performativo inmenso. Además, desde sus inicios, la discapacidad ha sido abordada desde una perspectiva dicotómica de enfermedad y salud.

Las personas con discapacidad no son normales porque no son sanos: son enfermos. Su exclusión del funcionamiento del sistema socio-cultural capitalista, su *inutilidad* y su *improductividad*, se deben a que poseen un substrato *biológico deficiente*, catalogado como tal por la ciencia médica, y lo que es *deficiente* en términos (científicos) médicos no es sano (Ferreira, 2010).

Durante mi estancia en la ONG he sido consciente de la fuerza que ejerce esta herencia cultural. En conversaciones coloquiales se vislumbra la desigualdad que ejercemos, el modo en que los infravaloramos sutilmente. Lo reconozco, son palabras duras pero reales, y no cometeré el error de embellecerlas como se ha hecho tan a menudo.

Mientras hacíamos un descanso en la puerta de la asociación, una viandante le preguntó a Dalí-U qué labores hacían. Dalí-U le explicó que la ONG se dedicaba al arte inclusivo con personas discapacitadas y en ese momento él estaba realizando un cuadro. ¿Qué respuesta nos dio aquella mujer?: "Anda es muy interesante ¿qué tipos de manualidades hacéis?" ¡Manualidades!... Claro, el desecho social, los excluidos, no pueden concebir obras con calidad ni asemejarse a artistas *normales.* Simplemente están al nivel en el que solo pueden hacer manualidades poco complejas semejantes a las que realizan los niños en los colegios.

Hagamos un ejercicio mental: imagínense que durante una excursión por el bosque se encuentra una aldea y todos sus habitantes se caracterizan por ser acondroplásicos. Usted, *persona orgullosa de haber nacido con capacidades normales,* quizás se sienta fuera de lugar, incluso inútil al ver que, pase por donde pase, nada estará hecho para sus necesidades. La persona discapacitada no se construye por sí sola, la diferencia es impuesta por el otro, por el que pone en juego el argumento de la normalidad (Ferreira, 2008). Se refleja así la determinación jerárquica socialmente definida y limitada a grupos exclusivos. Volviendo a los ejemplos, me resultó impactante el hecho de llamar a los usuarios *niños* cuando los monitores o los padres hablaban entre sí. *Niños* que, en su mayoría, doblan en edad a los monitores. Un error muy recurrente incluso en expertos dedicados a la discapacidad. Claro ejemplo de discriminación por intelecto, fisiología, presentación pública, etc.

Debido a esta estrategia jerárquica, se conforma la discapacidad como un hecho social, y, por ende, sin tomar en consideración a quienes son sus protagonistas. Como dice Romañach: "nada sobre nosotros y nosotras sin nosotros y nosotras" (Fviespana, 2007). Dominan estructuras opresoras en un contexto social poco sensible a las auténticas necesidades, opiniones, deseos, de las personas con discapacidad, a la posibilidad de que construyan una voz propia. ¿Por qué hay tantos programas de integración social, vida cotidiana, integración al mundo laboral..., y no programas donde se trabajen

habilidades de pensamiento? ¿Los *niños* no piensan, crean o razonan? Buscando información en la red me topé con una asociación muy orgullosa de mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas. Los usuarios realizan principalmente actividades mecánicas y repetitivas como ensobrado, meter objetos en cajas o montaje de piezas sencillas. Perfecto, ya son personas *normales*, podemos integrarles en la cultura capitalista que conforma nuestra sociedad. Aquí radica el problema: nos encontramos ante personas que consideramos fuera de nuestro nivel, por tanto, decidimos por ellos de qué modo se subintegrarán. Robots diseñados a nuestro antojo para que cubran algunas de nuestras necesidades menores. Al hilo de esto, Joan Miró-M sacó a relucir la historia de un chico con problemas físicos y mentales que fue usuario durante un tiempo. Consiguieron crear con mucha constancia y esfuerzo una coreografía donde él era el protagonista (tenía grandes dificultades de movilidad). Sin embargo, en la actualidad, y uso palabras textuales del monitor, "está trabajando en una fábrica donde solo lo usan como un trozo de carne que mueve sacos" (Joan Miró-M, monitor, diario de campo, 8 de mayo del 2015).

Los mismos usuarios no escapan de su propia infravaloración y victimización. Un ejemplo de esto fue la siguiente conversación de la que fui testigo (Maria Callas-U y Mozart-U, usuarios, diario de campo, 2 de Abril del 2015):

> — María Callas-U pintura: Nos falta una plaza para ir a la feria juvenil de Albox, ¿a quién podríamos invitar?
>
> — Mozart-U pintura: Se lo podemos decir a Picasso-U.
>
> — María Callas-U pintura: ¿Qué Picasso-U?
>
> — Mozart-U pintura: Nuestro Picasso-U.
>
> — María Callas-U pintura: Pero si no habla, nos chafaría la fiesta.

Mary Cassatt-U pintura, me contaba que estaba cabreada con su hermano porque estaba *enchochadito* de su mujer y de su hija, y no le dedicaba tanto tiempo a ella. Así, su preocupación era que el día en que sus padres falleciesen, él no sabría cuidarla (Mary Cassatt-U, usuaria, diario de campo, 20 de febrero del 2015. La preocupación de la usuaria es que, tras la muerte de sus padres, necesitará de alguien que la cuide. Eso es lo que hemos *creado.* Siendo coherentes, debería lucharse, no por la normalización en los programas de tratamiento, sino por proporcionar a las personas discapacitadas devaluadas socialmente la dignidad inherente que les corresponden por derecho (Perrin y Nirje, 1985). Ello no consiste en buscar una homogeneidad inclusiva, sino en aceptar la diversidad.

Desde mi punto de vista, en la designación de persona discapacitada, el término *persona* es mero barroquismo decorativo. Son tratados como no-personas sin libertad. No son personas libres porque no cumplen los requisitos para actuar conforme a lo que la sociedad dicta. Esta es la concepción vigente en la actualidad. La libertad esencial comienza en el interior y presupone un reconocimiento básico: la existencia de la dignidad de la persona.

Sin embargo, Robert Schalock y Miguel Ángel Verdugo (2003) plantean que, en la interacción del individuo con su contexto, la discapacidad no es algo fijo ni dicotomizado; preferentemente, es algo fluido, continuo y cambiante, dependiente de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en su entorno. Hay muchas situaciones en las que una persona con discapacidad no puede llevar a cabo una determinada acción, hecho que contrasta con una persona considerada *no discapacitada*, que lo hace de manera más *natural.* No obstante, en numerosas ocasiones no es debido a una limitación propia, sino a las limitaciones impuestas por su entorno de convivencia. Las personas discapacitadas están obligadas a adaptarse a ese entorno, mientas que la sociedad no siente en la misma medida la obligación de promover una adaptación recíproca.

Saco a colación un comentario por parte de una usuaria de la ONG que sirve para ejemplificar esta necesidad de adaptación: "No me gusta que repitas todo lo que yo digo ni que me hables más despacio como si no te entendiese" (Mary Cassatt-U, usuaria, diario de campo, 24 de febrero del 2015, pintura).

Paternalismo

Es inverosímil afirmar que somos independientes, ya que formamos parte de un puzle bien entramado. Este puzle es la estructura que mantiene las interacciones de la sociedad de la cual formamos parte. El término discapacidad ha estado desde tiempos remotos ligado a la palabra dependencia. Como consecuencia, son vistos como dependientes por y debido a cómo obstaculizamos sus decisiones respecto a su propia vida.

Somos el obstáculo en el desarrollo de las personas discapacitadas, mientras nos recreamos creyendo ser los maestros. Al hablar en plural aludo igualmente al Estado paternal que debe protegerlos, al sistema educativo, etc., así como a los padres, la familia, los vecinos, que son en mayor instancia los primeros en tratarlos como pétalos de rosas, aumentando la exclusión, la dependencia y la falta de libre pensamiento.

El principal miedo que da lugar al paternalismo es el hecho de verlos desprovistos de capacidad para poder defenderse en cualquier situación nueva y fuera de su am-

biente diario (o, mejor dicho, fuera de las atentas miradas de los padres). Uno de los usuarios me confió su mayor preocupación: "Mi cuñado siempre me dice que hay personas malas, por eso cuando voy en el autobús saludo al chófer, me siento solito y miro por la ventana. Si alguien me habla, no le contesto, me doy la vuelta y me voy. Hay gente mala que quiere hacerte daño y si es por la noche, más" (Velázquez-U, usuario, diario de campo, 12 de marzo del 2015 calle).

Es raro no ver a una persona discapacitada pasar su vida sentada en su trono de cristal. ¿Tanto abrigo innecesario puede ser producto de un pasado no tan lejano? Es bien sabida la deshonra que hacía sentir a las familias tener un miembro discapacitado. Estos desfavorecidos eran maltratados por la vergüenza y el rencor, siendo escondidos dentro de las casas y pasando toda su vida en éstas para no ser vistos. ¿Actualmente, evitar los *obstáculos* antes de que aparezcan o solventarlos por ellos lo más raudo posible para *que no sufran* será una forma menos evidente de continuar con el mismo ocultamiento de la discapacidad? ¿Nos encontramos ante un paternalismo egoísta?

> Lo que le ha costado a esos padres sacarte adelante, que tú te cayeras al suelo con cinco o con seis años (…), que estuvieras en un parque (…) y te dijeran: «levántate tú, levántate tú», y tirarme veinte minutos para levantarme del suelo cuando estás apañándote, buscándote tus artimañas (…). La gente, vecinos, lo típico: «pero hija, levanta a tu hijo». (…) Gracias al valor que demostraron mis padres, cuando me tocó ir al instituto con la mochila cargada, hizo que si al caerme por el peso no necesitase esperar a que alguien pasase para ayudarme. (…) Todo aquello que mis padres me pusieron difícil, hicieron que a día de hoy me valiera por mí mismo (Viajando con Chester, 2014).

Nuestra tarea consiste en ayudarles a que ellos mismos aprendan, que descubran por sí solos sus capacidades y las potencien. Pero concebimos la discapacidad como una inhabilitación que reduce la autonomía de la persona en todos los ámbitos de su vida, tanto personal como laboral. "Los médicos nos tratan como casos perdidos inflándonos a pastillas que nos adormecen" (Dalí-U, usuario, diario de campo, 13 de abril del 2015, pintura). "Me dijeron que no pasaría del mes, y aquí estoy, vivito y coleando, por supuesto no gracias a ellos" (Dalí-U, usuario, diario de campo, 13 de abril del 2015, calle). Se les pone etiqueta de caducidad, productos mal programados de esta máquina industrial llamada sociedad. Esta inhabilitación como personas se manifiesta a través de los incesantes bombardeos de compasión a los que son expuestos constantemente. Finalmente, jugamos a ser arquitectos sociales, construyendo así una base inconsistente con pilares forjados por inseguridades: "no puedo hacer la actividad de baile, mi madre dice que sudo y me puedo resfriar" (Mary Cassatt-U, usuaria, diario de campo, 5 de marzo del 2015, pintura); "me miran con lástima pero nadie se digna a ayudarme cuando estoy apurado" (Dalí-U, usuario, diario de campo, 13 de abril del 2015); "Gaudí-U va

con vosotros, pero tened cuidado con él" (Joan Miró-M, monitor, diario de campo, 4 de mayo del 2015, calle)[3].

Siguiendo la línea del proteccionismo endogrupal, expongo aquí un ejemplo donde se contempla el rol colectivo que las define como dependientes (Velázquez-U y Mary Cassatt- usuarios, diario de campo, 1 de junio del 2015).

> — Velázquez-U pintura: Mi hermana y mi cuñado son mis cuidadores, pero yo vivo solo en mi casa.
>
> — Picasso-U pintura: Eso es mentira, ¿cómo vas a vivir solo? No puedes dormir solo, y menos hacerte de comer.
>
> — Mary Cassatt: Yo no sé ducharme, por eso mis padres me cuidan.

Su destino está dictado de antemano, condenándolas a sentirse no-personas. Consecuencia directa es la perdida de la sexualidad inherente al individuo. Al igual que sucede con los niños-adolescentes, este es un tema conflictivo que se muestra (se oculta) como tabú en las familias. Una usuaria planteó su problema:

> Entiendo que mi padre tenga miedo de dejarme salir sola por la calle, porque hay mucha gente que les gusta aprovecharse de nosotras. Pero mi padre no entiende que necesito quedar con mis amigos, para tomar café, dar un paseo o quedarme a dormir en sus casas. No hay manera de hacerle entrar en razón. Yo tengo mis necesidades. (Mary Cassatt-U, usuaria, diario de campo, 26 de febrero del 2015, pintura)

Varios usuarios sacaron a relucir su descontento por relaciones fallidas en el pasado debido a las reticencias de las familias: "Sí, nos dejaban ser amigos, pero novios no" (Mozart-U, usuario, diario de campo, 5 de marzo del 2015, baile).

Dando un paso más, además de anular la sexualidad de una persona activa, teatralizamos el concepto de reproducción, la creación de una vida (Mary Cassatt-U y María Callas-U, usuarias e investigadora, diario de campo, 12 de mayo del 2015)

> — Mary Cassatt-U cerámica: Las tres tenemos pechugas (señalándose al pecho), tenemos caderas de mujer y podemos tener hijos.
>
> — Investigadora: ¿Qué momento crees que es el más bonito para una pareja que va a tener un niño?

[3] Es necesario explicar, para que esta observación sea más impactante, que Gaudí-U es totalmente independiente a la hora de ir desde su casa hasta la asociación y está muy cualificado para orientarse bien por la ciudad sin necesidad de compañía.

— Mary Cassatt-U cerámica: Pues llevar el bebé en la barriga y que después lo traiga la cigüeña.

— María Callas-U cerámica: No, los bebés nacen por el chumi… (risas).

¿Podemos despojarles de algún derecho individual más? Nacen con una historia de vida ya escrita sin haber aprendido ni a leer previamente. La dignidad no es sólo una etiqueta, sino una idea viva (Sánchez Alcón, 2010), es el reconocimiento de las posibilidades del otro, y no sólo de sus carencias, la dignidad es poder expresarse, poder ser escuchado, poder pensar y poder ser.

Identidad

¿Estoy enferma? ¿Quiero serlo? Solo sé que necesito ser algo. "Aquí cada loco con su tema y nunca mejor dicho" (Mozart-U, usuario, diario de campo, 20 de abril del 2015, pintura).

Dulces palabras de un usuario que exaltan sus diferencias acomodándose en la singularidad de cada uno sin tiranizar. En la realidad mayoritaria, todas las cualidades alrededor de su enfermedad se reducen a *ser síndrome de Down, autista* o cualquier otra asignación que les condene de por vida. Esta singularidad percibida y divulgada los homogeniza, se produce una abstracción de toda la diversidad inscrita en las particulares condiciones de su persona (Ferreira, 2008), instigando una concepción de sí anclada en la oposición a los no discapacitados, a las *sí-personas*.

— Mary Cassatt-U pintura: Este fin de semana un muchacho como yo me pidió ser novios, yo no quiero ahora nada.

— Investigadora: ¿Un muchacho como tú? ¿Quieres decir de tu edad?

— Mary Cassatt-U pintura: No, quiero decir con Síndrome de Down.

— Dalí-U pintura: Claro, con su enfermedad.

(Mary Cassatt-U, Dalí-U, usuarios e investigadora, diario de campo, 13 de abril del 2015)

Sigo con otro ejemplo donde se vuelve a manifestar la identidad del yo vista desde su situación, o, más bien, la concepción que hemos implantado como patrones de personalidad ligados a sus cualidades inherentes como personas.

— María Callas-U calle: tengo novio nuevo.

— Dalí-U calle: ¿pero es normal o como tú?

> (María Callas-U y Dalí-U calle, usuarios, diario de campo, 1 de mayo del 2015)

Se induce así una identidad social negativa. No solo por parte de los que imponemos la *normalidad,* sino por ellos mismos, que viven con esa identidad artificial creada y magnificada, sin tener en cuenta que, como individuos, nacen con un conjunto de capacidades, tanto mentales como físicas, que son únicas.

"Mi compañera Rosa es muy cariñosa y siempre da abrazos. A mí no me gusta que me los dé aunque yo sea síndrome de Down" (Mary Cassatt-U, usuaria, diario de campo, 1 de mayo de 2015, calle).

Como dije anteriormente, la discapacidad es concebida y reducida al estado de enfermedad. Cada enfermedad tiene su sintomatología, que, en el caso de la discapacidad, se extrapola a las características de personalidad particulares de cada individuo. Las personas deben cumplir bajo presión con el ideal de su etiqueta, coaccionadas por la generalización. En el caso anterior, esto se aprecia en la idea de pertenecer al grupo síndrome de Down y el deber ser cariñosa. "Tengo muy buen carácter, eso es algo muy sintomático de los síndromes de Down" (Viajando con Chester, 2015)

Incluso Pablo Pineda, un gran luchador por defender su identidad, por suprimir el término enfermedad en la discapacidad e ir contra marea de las dificultades impuestas, cae en la trampa de la condición tradicional de la persona discapacitada, en la trampa del lenguaje con terminología médica.

> Un discapacitado nace con una discapacidad, la que sea, y en Torrecárdenas [Torrecárdenas es un complejo hospitalario público situado en la provincia de Almería] unos médicos nos asignan el grado; yo, por ejemplo, empecé con el 33%, y en la última revisión me la han vuelto a subir. Así que un discapacitado nace y se hace. (Mozart-U, usuario, 10 de abril de 2015, calle)

En un campo institucional distinto, este procedimiento de evaluación y asignación de etiquetas no es diferente al que se produce con la entrada en una prisión. Se asemeja al protocolo a que es sometida una persona discapacitada en su nacimiento/*ingreso a esta sociedad.* Los jueces médicos dictan sentencia y, al igual que en las instituciones penitenciarias, acto seguido se les asigna una posición o una etiqueta que pasará a tener un valor general e indeleble en el contexto social. Erving Goffman afirma que, en las instituciones totales, el ser pierde su posibilidad de desarrollarse y mantenerse con las reglas en el mundo cotidiano. En esas instalaciones, el etiquetado está impuesto y, por lo tanto, las personas que están en el proceso de ingreso llevan implícitas una serie de abusos, degradaciones y humillaciones. No es difícil encontrar paralelismos entre los internados de Goffman y la vida diaria de las personas discapacitadas. "Las barreras

que las instituciones totales levantan entre el preso y el externo marcan la primera mutilación del yo" (Goffman, 1972, p. 27). A las personas discapacitadas se les asigna un mote al igual que en las instituciones totales, mutilando así también su yo personal*: El tontito, El que no habla, El Forrest Gump*, etc.

"Que empezase a ir a la ONG aunque ella no quisiese fue muy buena decisión, tiene que estar con gente como ella. Siempre ha estado en un colegio público normal y ese no era su sitio" (Familiar de antigua usuaria, diario de campo, 19 de marzo de 2015).

> — Pablo Pineda: Al final, si te das cuenta, somos personas y tenemos todo lo que tienen las personas. No hay grados, hay la diferencia propia de la persona. Igual que tú eres diferente a él. Hay diferencias, no grados.
>
> — Entrevistadora: Pero hay personas con más limitaciones que otras.
>
> — Pablo Pineda: Como todos, tú no eres Naomi Campbell.(Viajando con Chester, 2015)

Para terminar, dejo esta reflexión que me brindó una usuaria de la asociación.

> — Investigadora: ¿Qué crees que tenéis en común los que venís a la asociación? Por ejemplo, todos somos españoles.
>
> — Mary Cassatt-U pintura: Pues… que somos animales (La mayoría respondieron que estaban ahí por ser discapacitados).
>
> (Mary Cassatt-u, usuaria e investigadora, diario de campo, 25 de mayo del 2015)

Arte inclusivo como estrategia desidentitaria

"No hay un gran genio sin mezcla de locura" (Aristóteles).

Michel Foucault (1978) afirma que el poder es el pastor del hombre. Relacionado con la discapacidad, queda reflejada la interacción jerárquica impuesta entre el psicólogo/técnico y la persona discapacitada (relación médico-paciente), o entre el cuidador y la persona que recibe los cuidados, con los terapeutas como detentadores de la razón, y convirtiendo a estas personas en dependientes de ellos, ya que van a curarles, van a tratar sus *problemas.* Ligada íntimamente va la idea de yo te voy a controlar y dominar, tengo más poder que tú, y mi conocimiento lo demuestra. La verdad del poder es trasladada al saber de los terapeutas, y viceversa. ¿Qué es lo interesante del arte como inclusión? Idealmente, se deja a un lado el orden jerárquico cientifista para hablar de un trato entre iguales, una interacción y creación entre artistas. El arte inclusivo rompe

esas cadenas, ni psicólogo que analiza y etiqueta, ni profesor que enseña. Se pasa a hablar de una interacción horizontal con carriles en ambos sentidos.

Al concebirse como estilo autodidacta que se da entre artistas, y no de forma dominante desde un profesor/terapeuta, se pierde el poder que infravalora a las personas. Se crea de esta manera una nueva forma de lenguaje y de interacciones en las que estas personas no se ven perdidas ni inferiores, sino que son vistas por ellos mismos y por los demás como responsables de su propia acción.

¿Cómo surge esta nueva dinámica? Siguiendo la línea del concepto de poder pastoral de Foucault, al perder el papel del profesor-terapeuta superior por sus conocimientos, inspirador para sus inferiores, queda erradicado el bucle que surge de la relación entre el poder y el saber. De este modo, la práctica del arte inclusivo ofrece un espacio para la construcción indentitaria del usuario como artista, y resta legitimidad pragmática al rol de persona discapacitada.

No obstante, las fronteras entre el interés terapéutico y el artístico están muy difusas. Por ello, no se debe confundir la arteterapia con el arte inclusivo. En la primera, sigue sumergida la idea del etiquetado y la sanación del enfermo. En el segundo término, el punto de mira va dirigido a la idea de creación como artista, abandonando la noción de arteterapia para personas discapacitadas, por la de, sencillamente, arte para personas (Fernández Baltasar, 2014). Desde esta concepción, la realización de la obra artística no es un modo liberador para poder expresar el mundo interior oculto de la persona que no se comunicaba del modo normativo al que estamos doblegados. Al contrario, en su interior había bien poco, precisamente porque, al negarle un lenguaje exterior, carecía de la posibilidad de crear un lenguaje interior propio. Al comenzar a crear y utilizar los sintagmas del lenguaje artístico, puede ahora elaborar frases que se constituyen en mensajes nuevos, no previstos en su mundo interior, sino elaborados en el mundo exterior junto a las demás personas. Primero es el lenguaje; sólo después puede hablarse de un mundo personal como producto de la aplicación del lenguaje (Fernández Baltasar, 2014).

Debido al auge que este movimiento ha tenido en los últimos tiempos, y por la herencia de la cultura dominante, se peca de querer buscar arte bruto utilizando las leyes estructuradas del arte académico, por lo que pasa de ser arte bruto a ser arte para comerciar. En mi caso, por experiencia propia, he visto cometer el error de trabajar para producir y no para crear, volviendo así a olvidar los valores de los artistas *ajenos* al mundo académico. El artista deja de crear desde su posición anticultural y provocadora, y es lanzado al mundo de la exposición y los intereses económicos, volviendo a caer en querer normalizar la complejidad. Adolf Wölfli, por ejemplo, referente importante

en el arte bruto, no intenta imitar a nadie, aunque ello no quiere decir que esté exento de cultura, sino que, en el arte bruto, más que de reglas, se debe hablar de tics (Barja, Fauchereau y Solana, 2006).

Fauchereau concibe el arte bruto precisamente cuando se habla de artes plásticas. Curiosamente, sin embargo, durante mi estancia en la asociación observé más intrusiones en las creaciones del taller de pintura que en los otros talleres, imponiendo, a través de ciertas actitudes o estrategias de dominio, pautas normalizadas por parte de los monitores. No es que hubiese un ambiente autoritario o una marcada jerarquía por parte de ellos a la hora de trabajar con los usuarios. Todo lo contrario, simplemente entra en juego la dinámica que tenemos tan asumida los *no discapacitados,* en la cual infravaloramos sistemáticamente a las personas discapacitadas. Por ello, el negativo estigma social impuesto aflora de forma sutil o implícita en las relaciones entre personas *con y sin* discapacidad.

> — Monet-M pintura: ¿Qué es eso? (señalando la esquina inferior derecha del dibujo, hecho por Marilyn Monroe-U y por mí, justo al lado de mi firma).
>
> — Investigadora: Es la firma de Marilyn Monroe-U.
>
> — Monet-M pintura: Hasta ahora nunca había visto su firma, de hecho siempre firmamos por ella.
>
> (Monet-M, monitor e investigadora, diario de campo, 22 de abril del 2015)

Otro ejemplo, la elección de los colores por parte de los monitores, y no por los usuarios, o la selección de los dibujos que se van a realizar. (No por ello olvidaré mencionar la gran labor del trabajo autodidacta por parte de los usuarios).

> — Monet-M pintura: ¿Prefieres seguir con nuestro cuadro conjunto hoy o pintar sola?
>
> — Mary Cassatt-U pintura: Mejor haz tú tus cosas, hoy me apetece hacer mis dibujos.
>
> (Monet-M monitor y Mary Cassatt-U usuaria, diario de campo, 22 de abril del 2015)

Por otro lado, uno de los talleres menos intrusivos, en mi opinión, es la actividad de baile, ya que la dinámica favorece la expresión de movimientos e interacciones nuevas entre todos, tanto usuarios como monitores. Una de las actividades más disfrutadas entre los usuarios consistía en que cada uno expusiese un paso de baile y los demás lo imitasen uniéndolo con el suyo propio. De esta manera, como cito en páginas anteriores, puede suceder una integración colaborativa donde se llegue a eliminar la

identidad de discapacitado y empiecen a verse como bailarines que crean sus propios pasos y los comparten, construyendo nuevas formas de lenguaje (artístico). En las salidas a la calle, estas actividades iban más orientadas al ocio. Lo más relevante es la proximidad y cercanía que se creaba en el grupo. Estando en la playa, mientras jugábamos a pasarnos la pelota, invitamos a Picasso-U a participar. Picasso-U se caracteriza por ser muy meticuloso en las obras que realiza; además, solo se centra en lo que crea y se evade del mundo exterior en los talleres de pintura y cerámica. Joan Miró-M, tras invitarle a participar, le pasó la pelota con cuidado y muy despacio. Todos descartamos de antemano que poseyese habilidad para coger y pasar la pelota y, para mayor inri, que siguiese las interacciones de los demás participantes. Para nuestra sorpresa, era el que mayores dotes poseía. Vuelven a relucir así las formas de relación y las identidades emergentes ligadas al contexto.

Conclusión

El poder no solo determina la normalidad, sino también el conocimiento. Por lo tanto, los que ocupan las posiciones de poder son los que determinan la norma, verifican lo que es justo y crean una verdad de referencia indiscutible. Ya no se trata de dirimir la experticia o la verosimilitud de un conocimiento, sino de una dinámica de poder y control social.

En el contexto cultural, político y económico en el que nos encontramos es difícil imaginar una transformación social que dé cabida a tantas y tan diversas subjetividades e identidades como hoy se reivindican en la sociedad postmoderna. Pero es necesario un cambio que nos permita recodificar los códigos. Es necesario conectar a través de prácticas performativas con los exiliados por la norma. Con este esquema se nutre la construcción social de la identidad de las personas discapacitadas. Así, nuestro marco social, como marco práctico y simbólico, determina en gran medida el sentido de las conductas, capacidades y posibilidades de las personas particulares (Bourdieu, 1980). Viven con una identidad artificial creada y magnificada, sin estimar que, como individuos, nacen con unas capacidades únicas. "Aquellos de nosotros que hemos nacido con una minusvalía sólo nos damos cuenta habitualmente de que somos diferentes cuando entramos en contacto con otras personas no discapacitadas" (Barnes, 2007).

El problema radica en la difícil ruptura de esos hilos que dominan y han dominado hasta ahora. Más aún, además de la pesada herencia impuesta a lo largo de la historia, la persona discapacitada no dispone de otra información, de otra forma de verse a sí misma, ya que, desde su nacimiento, son duramente *catalogados.* Por ello, para abordar el desafío identitario, es necesario cuestionar radicalmente la identidad asignada,

esto es, una subversión de las convenciones establecidas que aflore el carácter nómada de una identidad compleja creada en el curso de transiciones, saliendo de la homogeneidad normativa, rompiendo con las categorías prefijadas, viajando figurativamente y experimentando con los modos de ser en sociedad (Braidotti, 2000).

Todos hemos tenido la oportunidad de conocernos en esa etapa tan querida, la adolescencia, etapa donde experimentamos cambios, buscamos nuestros grupos de amigos tanteando diversos *estilos sociales*, cambiando de grupos, de ropa o de peinado. Las personas discapacitadas, en su mayoría, no llegan a disfrutar de ese caos identitario que culmina con una identidad construida en base a la experiencia, ya que se les brinda un grupo y una identidad fija desde el principio con límites bien amurallados.

En síntesis, los resultados del estudio sugieren que el término discapacidad va ligado a unos ejes construidos por el grupo social homogéneo, pero sostenido también por las personas discapacitadas. La sociedad legitima y normaliza una subintegración ficticia adaptando a las personas discapacitadas a las necesidades de la sociedad en general y, particularmente, a las señaladas por la lógica del mercado laboral. En su lugar, el punto no es llegar a una normalización de los programas de intervención, sino la creación de estrategias para abordar la diferencia y aceptar la diversidad (Butler, 2007). La sociedad aún no concibe una integración recíproca de ambos grupos.

El paternalismo sobreprotector, asumido tanto por ellos mismos como por el grupo dominante, deja a relucir la gran dependencia que arrastran las personas discapacitadas (Palacios y Romañach, 2008). En su interacción, ambos crean conjuntamente una barrera proteccionista que sostiene la ilusoria y cómoda idea de una necesidad de ayuda permanente, supuestamente imprescindible para sobrevivir en el mundo de los no-discapacitados. Para más inri, esta idea es percibida como una obligación moral cuyo resultado es la negación de la propia libertad de pensamiento y de crecimiento (personal, sexual, artístico…) para las personas discapacitadas.

En paralelo, parten de una identidad negativa que, sin embargo, resulta válida como un modo de definirse en el que están acomodados desde siempre. Así, consiguen alcanzar una posición "estable normalizada", aceptada a su vez por el grupo social dominante. El grupo en desventaja asume una identidad artificiosa, siendo cómplices y "cumpliendo bajo presión" el ideal de su etiqueta (Ferreira, 2008; 2010). "Un discapacitado nace y se hace", como afirmaba uno de los usuarios del centro.

Aunque las posibilidades del arte inclusivo para poner en juego estrategias desidentitarias son evidentes (Fernández Baltasar, 2014), da la impresión de que el personal de apoyo combina de una manera no explicitada ciertos ideales de la disolución de las diferencias a través del trabajo relacional artístico conjunto, con una práctica paternal

que se mueve dentro de los márgenes de los modelos tradicionales de la discapacidad previos a la extensión del modelo social. El trabajo por hacer en esta línea es enorme y reviste cierta urgencia, puesto que la "moda terapéutica" del arte inclusivo pasará sin que hayan llegado a explorarse verdaderamente sus propuestas más radicales y coherentes.

Siendo este un estudio de alcance modesto, no hemos podido comprobar la función del arte inclusivo en la creación de nuevos lenguajes y prácticas relacionales que no dejen lugar para la exclusión, aunque creemos haber puesto de manifiesto que existen posibilidades para la reconstrucción identitaria y una patente necesidad de cambio en el modo en que nos relacionamos los unos y los otros.

Con base en los postulados del arte relacional y la teoría *crip*, nuestro planteamiento persigue crear nuevos espacios identitarios que legitimen el rol de artista, rodearse de artistas y usar un discurso de artistas. En este contexto, queremos pensar que la identidad de "persona discapacitada" dejaría de ser relevante para nuestras relaciones, dejaría de tener sentido, idealmente hasta su desaparición y relevo por una nueva solución identitaria aún por construir (McRuer, 2006). En un giro identitario de amplias repercusiones para el modo de pensar dominante, son las propias personas "discapacitadas" las que definirían qué es lo que les une, y las que deberían disponer de herramientas discursivas para defender su construcción pública como artistas. Que sean capaces de contestar y poner en duda lo que les ofrece la sociedad, y, en definitiva, que el concepto de discapacidad desapareciera de nuestros lenguajes y de las agendas políticas.

Referencias

Bank-Mikkelsen, Niels Erik (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero, 37(1)*, 16-21.

Barja, Juan; Fauchereau, Serge & Solana, Guillermo (2006). Art brut: el arte como compulsión. Coloquio Barja, Faucherau, Solana. *Revista del Círculo de Bellas Artes, 3*, 81-85. Retrieved from: http://www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/04/Art__Brut__el__arte__como__compulsion_4819.pdf

Barnes, Colin (2007). Disability activism and the price of success: A British experience. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 1*(2), 15-29. Retrieved from: http://www.intersticios.es/article/view/697/855

Bourdieu, Pierre (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 31*(1), 2-3. Retrieved from: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069

Bourriaud, Nicolas (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Braidotti, Rosa (2000). *Sujetos nómades*. Barcelona: Paidós.Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Barcelona: Paidós.

Cardinal, Roger; Elkins, James; González, Angel & Thomson, John (2006). *Mundos interiores al descubierto.* Madrid: Fundación La Caixa.

Dubuffet, Jean (1968). *Aphyxiante culture*. París: Jean Jacques Pauvert.

Eleganzas (2009, Septiembre 26). La terrible vida y el arte puro de judith scott. [online] Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=uVH5vl4NuO8

Evans-Pritchard, E. E. (1967), Social anthropology and the universities in Great Britain. Higher Education Quarterly, *21*(2), 167–181. http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.1967.tb00230.x

Fernández, Baltasar (2014). Arteterapia y personas discapacitadas: el nombre de las cosas que importan. En Baltasar Fernández Ramírez (Ed.), *Algunas reflexiones y aportaciones al Seminario Internacional de Arte Inclusivo SIAI 2013* (pp. 159-167). Almería: SIAI y Universidad de Almería.

Ferreira, Miguel Ángel (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, *124*, 141-174. http://dx.doi.org/10.2307/40184909

Ferreira, Miguel Ángel (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, *68*(2), 289-309. http://dx.doi.org/10.3989/ris.2008.05.22

Fviespana . (2007, agosto 22). Foro de vida independiente. [online]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=MclFBJfvqAA&feature=youtu.be&t=5m16s

Foucault, Michel (1978). *Microfísica del poder.* Madrid: Ediciones La Piqueta.

Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Goffman, Erving (1972). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu.

Guasch, Óscar (1997). *Observación participante.* Madrid: CIS.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1994). *Etnografia: métodos de investigación.* Barcelona: Paidós.

McRuer, Robert (2006). *Crip theory. Cultural signs of queerness and disability.* Nueva York: Nueva York University Press.

Nirje, Bengt (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel, & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation.

Oliver, Mike (1990). *The politics of disablement.* Londres: Macmillan.

OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF).* Madrid: IMSERSO.

Palacios, Agustina & Romañach, Javier (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad

funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Psicológica de Pensamiento Crítico*, *2*(2), 37-47. Retrieved from: http://www.intersticios.es/article/view/2712/2122

Perrin, Burt & Nirje, Bengt (1985). Setting the record straight: A critique of some misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, *11*(2), 69-74.

Sánchez Alcón, Chema (2010). Lecturas para pensar la discapacidad intelectual de otra manera. *Libre Pensamiento*, *66*, 48-53. Retrieved from: http://librepensamiento.org/archivos/3451

Schalock, Robert & Verdugo, Miguel Ángel (2003). *Cross-cultural survey of QOL indicators*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.

Verdugo, Miguel Angel (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, *34*(1), 205, 5-19. Retrieved from: http://hdl.handle.net/11181/3050

Viajando con Chester. (2014, diciembre 21). *Charla íntegra con El Langui.* [online] : Retrieved from: http://www.cuatro.com/viajandoconchester/temporada-3/programa-14/langui/Charla-integra-Langui_2_1911555073.html

Viajando con Chester. (2015, abril 26). Charla íntegra con Pablo Pineda. [online] : Retrieved from: http://www.cuatro.com/viajandoconchester/temporada-4/programa-3/pablo-pineda/Charla-integra-Pablo-Pineda_2_1977705022.html

Wolfensberger, Wolf (1975). *The principle of normalization in human services.* Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Žižek, Slavoj. (2011). *En defensa de causas perdidas.* Madrid: Akal.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

Reflexiones sobre los juegos de azar en la sociedad contemporánea: hacia una biografía del riesgo

Reflections on Gambling in contemporary society: towards a risk biography

Mattia Vacchiano; Carlos Mejía Reyes

Universitat Autònoma de Barcelona; mattia.vacchiano@uab.cat

Historia editorial

Recibido: 08-01-2016

Primera revisión: 10-11-2016

Aceptado: 29-03-2017

Palabras clave

Riesgo
Incertidumbre
Juegos de azar
Modernidad avanzada

Resumen

Con este articulo proponemos una aproximación teórica de los estudios sobre los juegos de azar (*Gambling studies*), planteando una mirada cultural hacia un fenómeno que, hoy en día, ha adquirido un carácter masivo. Nuestro objetivo es, precisamente, desvincular el análisis de los aspectos patológicos inherentes al juego problemático —ludopatías— con el fin de captar los aspectos culturales que han determinado el crecimiento exponencial de la industria de los juegos de azar en las últimas dos décadas y que caracterizan las experiencias subjetivas de los jugadores/as no problemáticos en el contexto actual. En el contexto de una economía avanzada, proponemos una reflexión que sepa reconocer en el concepto de *riesgo*, definido por autores como Ulrich Beck y Antony Giddens, la fuerza motriz de esta enorme expansión del azar en la sociedad contemporánea.

Keywords

Risk
Uncertainty
Gambling
Late modernity

Abstract

With this article we propose a theoretical review of Gambling studies, planning a cultural insight towards a phenomenon, nowadays, massively expanded. Our objective is, precisely, to decouple the analysis from the pathologic aspects inherent in problem gambling —gambling addiction— with the aim to capture the cultural aspects that determined the exponential growth of Gambling industries in the last two decades and characterize the subjective experiences of no problematic gamblers in the current context. In a context of advanced economy, we propose a reflection capable to recognize the concept of *risk* proposed by Ulrich Beck and Antony Giddens, as a powerful driver of this enormous expansion of Gambling in contemporary society.

Vacchiano, Mattia & Mejía Reyes, Carlos (2017). Reflexiones sobre los juegos de azar en la sociedad contemporánea: hacia una biografía del riesgo. *Athenea Digital*, *17*(2), 79-94.
http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1794

Introducción

Las últimas estadísticas sobre la industria del azar han destacado una difusión sin precedentes del juego en la sociedad contemporánea. Particularmente en Europa, según un estudio de la Comisión Europea, se ha estimado que 6,84 millones de personas participan en el juego. Italia ha registrado un aumento exponencial de las personas involucradas con el azar, subrayando un crecimiento de esta industria del 273% desde 1993 hasta 2006. En los últimos años, el mercado alemán registró el crecimiento medio más rápido con más del 14%, mientras que España ha registrado un aumento de jugadores online del 60% desde el 2010, con un crecimiento del sector que ha pasado de 375 millones de euros en 2011, 500 millones en 2012, 650 millones en 2013 hasta 800 millones de euros en 2014; año en el cual las apuestas deportivas y el póker online han sido los

juegos con más éxito, con un aumento de 50.930 nuevos jugadores cada mes. (Capitanucci, Croce, Reynaudo y Zerbetto, 2008; Dirección general de la ordenación del juego, 2014; European Commission, 2011a; 2011b; Jdigital, 2012).

En referencia a esta enorme difusión, en el ámbito nacional e internacional, se ha ido constituyendo un intenso debate público por parte de la sociedad civil y de las instituciones políticas en referencia al crecimiento de la industria de los juegos de azar. En todos los países europeos, incluso por parte de las instituciones comunitarias, se ha planteado regular la difusión del juego, proponiendo una reflexión sobre los problemas sociales implícitos en un aumento tan masivo del azar (European Commission, 2011b). Este crecimiento exponencial no ha pasado desapercibido en el ámbito académico, si bien, como afirma Anita Borch (2012), la mayoría de los estudios proponen un enfoque que analiza los comportamientos de juego (*gambling behaviours*) centrándose únicamente en los aspectos patológicos inherentes a estas prácticas, mientras se ha dedicado menor atención al significado cultural y social del fenómeno. En este sentido, la medicalización de los comportamientos de juego ha llevado a la construcción de la categoría «*problem gambler*», así como de su sintomatología. En este marco, los estudios indagan la relación entre la propensión al riesgo, los hábitos, la adicción a determinadas prácticas o substancias y los comportamientos de juego «problemático», estudiando transversalmente este vínculo en los distintos grupos sociales, por edad, genero, origen, clase o grupo social (Bastiani et al., 2011; Brosowski, Meyer y Hayer, 2012; Cheueng, 2016; Derevensky y Gupta, 2004; Gainsbury, Russell, Wood, Hing y Blaszcznski, 2015; Lambos y Delfabbro, 2007; Papineu, 2005; Riley y Oakes, 2015; Tochkov, 2012; Tse, Wong y Kim, 2004).

Así pues, el estudio de las ludopatías representa un campo de interés mayoritario en los *Gambling Studies*; con ello, la psicología es la disciplina que más se ha interesado en los juegos de azar hasta el día de hoy. Sin embargo, el crecimiento de esta industria ha suscitado un interés inédito también en las ciencias sociales en las últimas décadas. Con ello, estudios etnográficos (Howland, 2001), históricos (Walker, 1999), de género (Svensson, Romild, Nordenmark y Månsdotter, 2011) y culturales (Cosgrave, 2006; Cosgrave y Classen, 2001; Reith, 2002) han ido difundiéndose; así como los estudios de sociología del consumo, los cuales proponen una reflexión sobre las nuevas características del mercado de los juegos de azar al día de hoy (Binde, 2007, 2009; McMullan y Miller, 2008). A pesar de lo anterior, los estudios científico sociales representan un campo minoritario de los *Gambling studies*, cuyo punto de partida ha sido investigar principalmente las ludopatías.

Así pues, se destaca la necesidad de estudios que sepan interpretar desde un punto de vista sociológico el nacimiento de este fenómeno masivo, desvinculando el análi-

sis de los aspectos patológicos, los cuales afectan en Europa un porcentaje entre el 1.1% (Italia y España) y el 6.5% (Estonia) de la población involucrada con el juego (Kun, Balász, Arnold, Paksi y Demetrovics, 2012). Por lo tanto, cabe estudiar las características y el significado que asumen las prácticas de juego para los jugadores no problemáticos, los cuales representan la gran mayoría de las personas que se acercan al azar en el contexto actual (Reith, 2002). De ese modo, este trabajo propone un primer abordaje apto para el estudio de los aspectos culturales y sociales nacientes en el *Gambling* contemporáneo, como fenómeno cultural y experiencia subjetiva. En este sentido, el texto quiere participar en el debate vigente sobre los juegos de azar a través la discusión de dos temáticas, distintas pero complementarias:

(i) En primer lugar, propone una aproximación teórica dispuesta para vincular el crecimiento de la industria del juego a otras características específicas del contexto contemporáneo. Particularmente, en el marco de una sociedad avanzada, líquida (Bauman, 2006), en transformación, proponemos reconocer en el concepto de *riesgo*, definido por autores como Ulrich Beck (1992) y Antony Giddens (1999), la fuerza motriz de esta enorme expansión del azar en la sociedad contemporánea. Con ello, debatimos el nacimiento de una cultura del azar, como polo o dimensión de una más amplia cultura del riesgo que impregna la sociedad contemporánea (Cosgrave, 2006; Reith, 2002, 2004, 2007).

(ii) En segundo lugar, describimos cómo esta nueva fascinación por el azar se basa en un conjunto de características específicas asumidas por los juegos contemporáneos. Hoy en día, en comparación con épocas precedentes, el mercado del azar propone juegos centrados en una exaltación del riesgo, en un contexto donde el azar se convierte en una actividad «normalizada» y rutinaria. Con ello, describimos como «la toma de riesgos» se convierte en el componente principal del acto de jugar, subrayando cómo este aspecto nos ayuda a la comprensión de las experiencias de juegos de los jugadores contemporáneos (Binde, 2005, 2009; McMullan y Miller, 2008).

Finalmente, el artículo concluye subrayando cómo las cuestiones evidenciadas pueden constituir herramientas útiles para orientar el análisis de las experiencias subjetivas de los jugadores no problemáticos, ayudándonos a comprender qué tipo de relación va instaurándose, en el contexto actual, entre los ciudadanos y el juego de azar.

Modernidad, riesgo y azar: una aproximación teórica

En línea con Gerda Reith (2002), el punto de partida de nuestra reflexión se centra en la identificación del vínculo existente entre la expansión de la industria de los juegos y las características principales del contexto actual. Con ello, la idea central es que esta

expansión se fundamenta en el nacimiento de una poderosa *Gambling culture* (cultura del azar), la cual es polo o dimensión, de una más amplia cultura del riesgo que impregna la sociedad contemporánea. Así pues, como afirma Domenico Scafoglio (2006, p. 6):

> La cultura del azar se injerta en una condición existencial, inevitablemente, fuertemente caracterizada por el riesgo (...) La cantidad y la calidad de los juegos de azar en las últimas décadas ha crecido enormemente, porque ha crecido nuestro sentido del riesgo.

Las últimas décadas han marcado una etapa de profunda transformación política, social y cultural en las sociedades occidentales. El desarrollo económico guiado por el modelo neoliberal, la digitalización de la economía y la expansión de Internet, han generado un proceso de transformación multidimensional de las instituciones típicas del modelo industrial, de la vida política y, finalmente, de la realidad social (Beck, 1992; Giddens, 1999). Con ello, Ulrich Beck (1992) afirma que la magnitud de estos cambios ha generado un nuevo paradigma, caracterizado por el pasaje entre una primera modernidad, industrial y fordista, a una «modernidad avanzada» determinada, entre los demás aspectos, por una creciente producción de riesgos colectivos e individuales (Bauman, 2006; Beck, 1992, 1997/1999; Giddens, 1994, 1999).

Precisamente, según Beck (1992), en la «modernidad avanzada» se ha constituido un nuevo equilibrio entre la estructura y los actores sociales, generando un nuevo repertorio de incógnitas por el ciudadano contemporáneo:

> Modernization involves not just structural changes, but a changing relationship between social structures and social agents. When modernization reaches a certain level, agent tends to become more individualized, that is, decreasingly constrained by structures. In effect structural change forces social actors to become progressively more free from structure[1]. (Beck, 1992, p. 2)

Este proceso, como señalan distintos autores, ha concedido a la agencia individual un nuevo protagonismo a la hora de construir la biografía individual (Bauman, 2009; Beck, 1992; Furlong, 2012; Giddens, 1999). Las instituciones fundamentales de la época industrial —modelo familiar, partidos políticos, sindicatos, ideologías, formas de empleo— han perdido, en parte, la capacidad de conferir un marco de referencia simbólico al ciudadano contemporáneo. Con ello, afirma Beck (1992), se ha ido constituyendo un

[1] "Modernización implica, no solo cambios estructurales, sino una relación cambiante entre estructuras y agentes sociales. Cuando la modernización alcanza un cierto nivel, el agente tiende a ser más individualizado, es decir cada vez menos restringido por la estructura. En efecto, los cambios en la estructura social obligan a los actores sociales a liberarse progresivamente de la estructura".

proceso de individualización de los cursos de vida, obligando a los actores sociales a la toma de decisiones que siempre, como afirma Scafoglio (2006, p. 6): «tocan objetivamente el borde del riesgo». Así pues, en un contexto privado de los referentes simbólicos tradicionales las decisiones de vida —aceptar o rechazar una oferta de empleo, empezar una nueva etapa formativa, emigrar, invertir en un proyecto empresarial y así sucesivamente— asumen un carácter necesario, y al mismo tiempo incierto y arriesgado. Con ello, según Giddens (1995, 1999), el riesgo se conforma como una calidad misma de la acción, como unidad de medida de nuestras propias posibilidades. La biografía normal se transforma entonces en una biografía de elección, que es, por definición, también una biografía del riesgo (Chicchi, 2001).

Según Giddens (1995, p. 9), por lo tanto: «los cambios provocados por las instituciones modernas se entretejen directamente con la vida individual y, por tanto, con el yo»

> Aceptar el riesgo en cuanto tal, tendencia que en cierto modo nos ha sido impuesta por los sistemas abstractos de la modernidad, equivale a reconocer que ningún aspecto de nuestras actividades se atiene a una dirección predeterminada y que todos son susceptibles de verse afectados por sucesos contingentes (…) Vivir en la sociedad del riesgo significa vivir con una actitud de calculo hacia nuestras posibilidades de acción, tanto favorables como desfavorables, con las que nos enfrentamos de continuo en nuestra existencia social contemporánea individual y colectivamente. (Giddens, 1995, p. 44)

En este sentido, la ampliación del concepto de riesgo a una extensa gama de situaciones de incertidumbre identifica la presencia, en la sociedad contemporánea, de una verdadera cultura del riesgo, es decir: un aspecto fundamental de la modernidad en el que la conciencia del riesgo constituye un medio de colonización del futuro (Giddens, 1999):

> Las culturas tradicionales no tenían un concepto de riesgo porque no lo necesitaban. Riesgo no es igual a amenaza o peligro. El riesgo se refiere a peligros que se analizan activamente en relación a posibilidades futuras. Solo alcanza un uso extendido en una sociedad orientada hacia el futuro – que ve el futuro precisamente como un territorio a conquistar o colonizar. Todas las culturas anteriores, han utilizado las ideas de destino, suerte o voluntad de los dioses donde ahora tendemos a colocar el riesgo. (p. 35)

«Colonizar el futuro», afirma Giddens (1999), es la manera con la cual el ciudadano contemporáneo analiza, calcula, imagina y, finalmente, actúa para construir su propia biografía. A través las prácticas de «colonización del futuro», descrita por Giddens (1999), encontramos un primer vínculo entre la cultura del riesgo y los juegos de

azar en la «modernidad avanzada». En efecto, es plausible afirmar que toda práctica de azar se orienta hacia el futuro o, precisamente, a un conjunto de posibilidades futuras, realizando un ejercicio de colonización (Giddens, 1999). Pensamos, por ejemplo, al universo imaginativo inspirado por una posible ganancia mediante una apuesta deportiva, una noche en el Casino o las típicas loterías. En este sentido, según Reith (2002), en la vida como en el juego, todos somos jugadores de azar:

> We are all gamblers. And, as long as chance and uncertainty persist as features of human existence, we will continue to be so. In the modern world however, as never before, chance has become an irreducible aspect of daily life: risk, speculation, indeterminism and flux are our constant companions in social, economic and personal affairs: we have entered the Age of Chance[2]. (Reith, 2002, p. 1)

En una época donde las palabras riesgo, incertidumbre y especulación han vuelto a ser el leitmotiv cultural de la sociedad contemporánea (Chicchi, 2001), la expansión de la industria del juego se manifiesta como uno de los fenómenos más emblemáticos de la «modernidad avanzada». En efecto, señala Reith (2002), la industria del juego, con el impacto de los medios de comunicación actual, se ha convertido en un fenómeno de entretenimiento masivo, cuya incorporación en el sistema social es hoy en día «legitimada» e «institucionalizada», después de siglos de represión legislativa. Con ello, en la «modernidad avanzada» el juego representa, según la definición de Giddens (1995), un «entorno de riesgo institucionalizado»[3], es decir, un campo simbólico de posibilidades futuras que capta la necesidad de tomar «riesgos individuales» por parte del ciudadano contemporáneo.

En este sentido, parafraseando a Scafoglio (2006), la cantidad y calidad de los juegos de azar ha crecido enormemente en la sociedad contemporánea porque, de igual manera, ha aumentado la precariedad, la incertidumbre y la inseguridad, convirtiendo la «toma de riesgos» en un eje articulador de las propias posibilidades de vida (Giddens, 1999; Reith, 2004). Así pues, ha nacido en las últimas dos décadas una poderosa *gambling culture* (cultura del azar) como forma de entretenimiento incorporada en el sistema social de la «modernidad avanzada». Con ello, cabe identificar qué tipo de características asumen los juegos contemporáneos, así como los nuevos significados im-

[2] "Todos somos jugadores de azar. Y mientras persista el azar e incertidumbre como características de la experiencia humana, continuaremos siendo así. En el mundo moderno, sin embargo, nunca antes el azar se ha convertido en un aspecto irreductible de la vida cotidiana: riesgo, especulación, indeterminismo y flujo son nuestros contantes compañeros en la vida social, económica y personal: hemos llegado a la era de la oportunidad".

[3] Giddens (1995) habla de «riesgo institucionalizado» para contextualizar el rol de la bolsa en el sistema social. Evidentemente, Giddens se refiere a formas de riesgo que se alejan de lo representado por una apuesta deportiva o un partido de póker online. Sin embargo, esta definición nos sugiere cómo la industria del juego representa hoy en día también un «dispositivo» capaz de realizar diferentes funciones en la nueva conformación social de la «modernidad avanzada».

plícitos en las experiencias de los jugadores, desvelando aspectos todavía poco estudiados en las ciencias sociales.

Los juegos contemporáneos: características y experiencias subjetivas

Per Binde (2005) advierte que las características de los juegos de azar dependen de las determinantes culturales que caracterizan una sociedad. Por ejemplo, como es señalado también por Roger Callois (1958/1995), las transformaciones económicas, sociales y políticas de la sociedad industrial tuvieron una influencia substancial sobre el desarrollo de determinados juegos de habilidades, así como sobre la manera de experimentar el azar por parte de los jugadores/as. Mientras en las sociedades pre-modernas los juegos tenían una esencia mágica o religiosa, sugiere Roger Callois (1958/1995), los procesos de industrialización y secularización confirieron al azar un carácter ritual, pero alejado del mito. En este sentido, la aparición de la sociedad industrial tuvo un impacto central en el desarrollo de juegos con un fuerte componente aritmético, convirtiendo el aspecto lógico-racional en una parte fundamental de la experiencia de los jugadores/as.

Así pues, en la época pre-moderna jugar con la suerte era una manera para favorecer: «the favours of the gods[4]» (Reith, 2002, p. 29), mientras, ya a partir del siglo XVII la teoría de la probabilidad dio la posibilidad de cumplir el primer paso para una desacralización del azar, en un contexto donde la hegemonía del pensamiento científico iba difundiéndose (Reith, 2002). De la misma manera, los juegos de azar en las últimas décadas han adquirido características vinculadas con los determinantes del contexto contemporáneo. Como se ha mencionado, en una época donde la especulación y la incertidumbre representan las coordenadas principales de la «modernidad avanzada», la industria de los juegos ha construido un mercado que expresa una exaltación de «la toma de riesgos». Con ello, el riesgo representa el mínimo común denominador de una oferta vasta y heterogénea, a través una gama de juegos sin precedentes en las sociedades occidentales[5] (ver Tabla 1).

Actualmente es posible identificar dos grandes categorías de juegos: juegos de habilidades y juegos de chance (Cosgrave, 2006). Dentro de estos dos grandes grupos se

[4] "Los favores de los dioses".

[5] El juego de azar es muy antiguo en las culturas occidentales. Ya griegos y romanos utilizaban los huesos de cabra (*astragali*) para jugar con la suerte en prácticas adivinatorias, mientras data del siglo XVI la aparición de las primeras loterías, que se desarrollaron en aquella época en toda Europa: en Alemania en 1521, Francia en 1539 y Florencia con *La lotto de Firenze,* instituida en 1528. Sin embargo, la difusión de los juegos de azar ha sido, en larga medida, represa legislativamente a lo largo de los siglos, impidiendo una difusión masiva, legitimada e institucionalizada del azar en los países occidentales (Reith, 2002).

concretan distintas tipologías de juegos (en la vertiente online u offline): apuestas deportivas, loterías instantáneas, póker, slot machine, y así sucesivamente. Si bien cada juego lleva implícitamente a experiencias específicas, en todas estas tipologías la exaltación de la «toma de riesgos» se configura como la característica principal del acto de jugar. Como señalan Jhon L. McMullan y Delthia Miller (2008, p. 233), tomar riesgos a través el azar significa: «excitement, winning, escaping boredom[6]». Con ello, los actores sociales acceden a través el azar a un «espacio de riesgos» seductor y exaltante, alejado de la realidad de la vida cotidiana. En este sentido, señala Reith (2002, p. 130), para el jugador contemporáneo: «stepping outside of the gambling arena, players find the real world unutterably dull in comparison to the one they have just left[7]». En este sentido el azar, parafraseando Eugen Fink (1957/1969), se constituye como un «oasis de seguridad», en la que el individuo es libre de experimentar el riesgo en un contexto simbólico cierto e indiscutible[8] (mientras, paralelamente, la vida misma se convierte en un riesgo).

En este proceso, advierten Mcmullan y Miller (2008), los juegos de azar contemporáneos han cambiado radicalmente las coordenadas espacio-temporales en las cuales se situaba el juego en épocas precedentes. Precisamente, el orden tradicional (moderno y pre-moderno) situaba los juegos de azar en una esfera marginal de la vida de las personas, como episodio ritual (pensamos, por ejemplo, a la cadencia anual de las loterías históricas) o circunscrito a un espacio limitado (en una agencia de apuesta o un Casino) (Callois, 1958/1995; Huizinga, 1938/1973). En cambio, en la «modernidad avanzada», es posible experimentar el azar a cualquier hora y en cualquier lugar: en casa, en el lugar de trabajo o mediante los entornos digitales. Con ello, según los autores, la industria del azar promociona los juegos contemporáneos:

> As a routine behaviour rather than an occasional leisure event. They cultivated the impression that everyone is playing all the time, and everywhere. They portrayed average people gathering at night, on the weekend, and during lunch hours to gamble and portrayed gambling as eternally reoccurring[9]. (Mcmullan y Miller, 2008, p. 240)

[6] "Emoción, ganar, escapar del aburrimiento".

[7] "Saliendo de la arena del juego, los jugadores encuentran el mundo real indescriptiblemente aburrido en comparación del que acaban de dejar".

[8] Como señalan Johan Huizinga (1938/1973) y Carlo Mongardini (1996) el juego crea un orden simbólico incuestionable. Precisamente, realiza un milagro que, en la vida real, ninguna institución puede lograr: la de fijar las reglas, hacer que sean aceptada sin cuestionamiento por las personas participantes y definir precisamente los roles y los comportamientos de cada jugador en el proceso de interacción.

[9] "Como un comportamiento rutinario en lugar de un evento ocasional de ocio. Cultivaron la impresión de que todo el mundo está jugando todo el tiempo y en todas partes. Representaban a la gente promedio que se reunía por la noche, fin de semana y durante el almuerzo para jugar y representarlo como eternamente recurrente".

El azar en la «modernidad avanzada», entonces, ha pasado a ser «normalizado» y rutinario, a diferencia del ritual, constituyendo un «espacio de riesgo institucionalizado» que permite experimentar el riesgo en el contexto estable e inmutable del juego. Consecuentemente, estas transformaciones han cambiado la relación entre los agentes sociales y el azar en la sociedad contemporánea, produciendo nuevas motivaciones, así como significados en las prácticas de juegos (ver Tabla 1).

	Sociedad pre-moderna	**Sociedad moderna**	**Sociedad avanzada**
Espacio-tiempo	Limitado	Limitado	Sin limites
Tipo de práctica	Ritual	Ritual	Rutinaria
Componente principal	Mágico/ religioso	Lógico-racional	Toma de riesgos
Tipo de juegos	Chance	Habilidad	Habilidad/ chance

Tabla 1. Comparación de las características de los juegos de azar en la sociedad pre-moderna, moderna y avanzada.

Con ello, señalamos tres aspectos principales que, a partir de nuestra revisión, permiten identificar algunas características de las experiencias subjetivas (motivaciones, razones o el "sentido" de la acción) de los jugadores/as en la «modernidad avanzada»: i) la colonización del futuro (Giddens, 1999), (ii) el deseo de evasión y (iii) la expresión de habilidades (Binde, 2007; McMullan y Miller, 2008; Reith, 2002) (ver Tabla 2).

(i) Como hemos descrito precedentemente, la colonización del futuro representa un espacio simbólico de posibilidades futuras (Giddens, 1999). Se refiere a la manera con la cual el ciudadano contemporáneo analiza, calcula, imagina y finalmente, actúa para construir su propia biografía. Creemos que los juegos de azar, en sus múltiples formas, son capaces de proponerse como medio de esta colonización en el jugador contemporáneo, dibujando un universo imaginativo de posibilidades futuras a través las experiencias de juego. En la «modernidad avanzada» la especulación es una característica esencial del modelo económico. Así pues, los riesgos presentes en los juegos contemporáneos (apuestas deportivas, loterías, torneos de póker y así sucesivamente) no se alejan de esta forma real y rentable de adquirir posibles ganancias o de conseguir, incluso, el éxito social

Características	**Descripción**
Colonización del futuro	El juego, como espacio simbólico, permite acceder a un universo imaginativo de posibilidades futuras.
Deseo de evasión	Como forma de entretenimiento institucionalizada, el juego captura el deseo de evasión de la rutina cotidiana a través la toma de riesgos.
Expresión de habilidades	Los juegos de azar representan un medio para expresar las propias habilidades lógicas, histriónicas u otras habilidades personales. Este aspecto, hoy en día, puede constituir un medio para mejorar la propia reputación y status en la red de relaciones personales.

Tabla 2. Características fundamentales de las experiencias de juego en la «modernidad avanzada».

(pensamos, por ejemplo, a las competiciones televisivas actuales, donde los campeones de póker alcanzan fama mundial)[10]. Con ello, en un sistema social y económico basado en una meritocracia puramente ideológica, el azar facilita una de las pocas genuinas (y al mismo tiempo peligrosas e ilusorias) oportunidades de movilidad social.

(ii) Además, los juegos contemporáneos se manifiestan como una actividad rutinaria capaz de vivificar el mundo de la vida, facilitando al jugador/a sensaciones fuertes e intensas a través la «toma de riesgos». En este sentido, las experiencias de juego de los jugadores y jugadoras se caracterizan por un deseo de evasión del carácter serio y formal del trabajo, la familia y la cotidianidad; aspecto que ha sido ampliamente investigado en relación al juego problemático (aunque no necesariamente degenera en una forma patológica de experimentar el azar) (Derenvensky y Gupta, 2004). Como afirma Per Binde (2007, p. 167), en la cultura del azar contemporánea: «There is a focus on winning, fun, and excitement»[11]. Por lo tanto, la asociación entre exaltación y monotonía, como afirma Reith (2002), «is encapsulated in gambling»[12] (Reith, 2002, p. 132), ya que:

«Seeking release from monotony, gamblers plunge into the tension of a game, only to come face to face with the everyday world and all its attendant tedium when they re-emerge from play»[13] (Reith, 2002, p. 132).

(iii) En el escenario actual los juegos de azar son un medio para expresar las propias habilidades personales. En su complejidad, la industria del juego puede ser reducida, como hemos dicho, en dos grandes categorías: juegos de habilidades y juegos de chance. Mientras la aleatoriedad de estos últimos implica una democracia absoluta —pensamos, en este caso, a las típicas loterías— los juegos de habilidad permiten expresar las propias capacidades lógicas, histriónicas o, incluso, morales. Como afirma Reith (2002):

> Various skills can be applied to different games; for instance, numeracy and psychological insight are vital for the poker player, while the synthetic, probabilistic analysis of many variables are prerequisites of the successful handicapper. Through the exercise of these types of skill, gamblers can demon-

[10] Sobre este aspecto, en el marco de los *Gambling studies*, se define como «efecto *Moneymaker*» el crecimiento exponencial de las inscripciones a las plataformas de póker online, después la victoria de Chris Moneymaker (jugador de póker amateur que tuvo acceso a la competición a través Pokerstars.com) al Word Series Póker 2003 (Gonnerman, Lutz, Park y Pedersen, 2011).

[11] "Hay un enfoque en ganar, diversión y excitación".

[12] "Se encapsula en los juegos de azar".

[13] "En busca de alivio de la monotonía, los jugadores se sumergen en la tensión del azar, sólo para estar cara a cara con el mundo cotidiano y todo su tedio cuando vuelven a salir del juego".

> strate a variety of abilities, which extend beyond the immediate game being played[14]». (Reith, 2002, p. 90)

En ambas formas (juegos de habilidades y juegos de chance) se manifiesta la fascinación hacia el riesgo en la sociedad contemporánea. Según Reith (2002), la determinación, el coraje, las competencias, son todas calidades demostrables a través los juegos contemporáneos; y con ello, sigue la autora, los juegos representan actualmente un medio para mejorar la propia reputación y/o status en determinados grupos sociales, ya que:

> Exposure to risky or uncertain situations provides individuals with the opportunity to display courage and integrity, and so to earn the respect of their peers. (…) The affirmation of chance provides an opportunity to demonstrate character, to display courage and honour in the face of risk»[15]. (Reith, 2002, p. 149)

Finalmente, estas reflexiones preliminares ensayan en construir una serie de herramientas que habiliten componer una propuesta de análisis aproximativa al estudio de los juegos de azar desde la perspectiva de las ciencias sociales, en un contexto en el que, en las sociedades modernas, el riesgo asume un estatus ontológico (Cosgrave, 2006; Reith, 2002; Scafoglio, 2006). Tal y como hemos propuesto, el análisis de los juegos de azar requiere una mirada holística, ya que su estudio implica consideraciones analíticas en los niveles típicos de observancia sociológica: macro y micro. En el carácter macro aludimos al contexto estructural de las relaciones sociales fincadas en riesgos inherentes a las dinámicas institucionales, económicas, culturales, en las cuales el riesgo se impone como denominador común y eje articulador (Bauman, 2006; Beck, 1992; Giddens, 1995). En el carácter micro se han señalado las motivaciones subjetivas, o lo que la sociología comprensiva denominó el "sentido" de la acción (Weber, 1958/1978) o en su caso las razones de la acción (Giddens, 1984) como uno de los elementos a considerar para el análisis. Este nivel de observación posibilita comprender aspiraciones, deseos e incluso emociones del proceso del juego por aquellos jugadores que no instauran una relación patológica con el azar, sino exclusivamente lúdica, como forma de entretenimiento, hoy en día, «normalizada» y rutinaria. De tal forma que ambos niveles, entrelazados o estructurados (Giddens, 1984) habilitan una compren-

[14] "Varias habilidades pueden aplicarse a diferentes juegos; por ejemplo, la aritmética y la percepción psicológica son vitales para el jugador de Póker, mientras que el análisis sintético y probabilístico de muchas variables son prerrequisitos de un exitoso apostador en carreras de caballos. Mediante el ejercicio de este tipo de habilidad, los jugadores pueden demostrar una variedad de destrezas que se extienden más allá del juego inmediato que se juega".

[15] "La exposición a situaciones riesgosas o inciertas proporciona a los individuos la oportunidad de mostrar valor e integridad y así ganar el respeto de sus pares (…) La afirmación del azar provee la oportunidad para demostrar carácter, valor y honor frente al riesgo".

sión del fenómeno, en donde el azar es congruente con las directrices contemporáneas de las sociedades actuales y en donde los agentes sociales crean y recrean el contexto en que se desenvuelven.

Conclusiones

Nuestro objetivo ha sido proponer un primer abordaje apto para el estudio de los aspectos culturales y sociales nacientes en el *Gambling* contemporáneo, abriendo el campo a una interpretación sociológica de este fenómeno masivo, hoy en día poco estudiado en las ciencias sociales. En primer lugar, en línea con otros autores (Cosgrave, 2006; Reith, 2002), hemos propuesto una reflexión teórica capaz de vincular la expansión de la industria del juego con las características de la sociedad contemporánea, encontrando en el concepto de riesgo una posible clave de lectura de esta renovada fascinación por el azar, por parte del ciudadano contemporáneo. En este sentido, hemos descrito la masificación de los juegos de azar como un fenómeno emblemático de la sociedad contemporánea, en un contexto donde el riesgo, la incertidumbre y la especulación se imponen como directrices centrales de la «modernidad avanzada» (Beck, 1992; Giddens, 1999).

Actualmente, la industria del azar propone una oferta de juegos sin precedentes en la sociedad occidental. El juego se ha convertido en una actividad rutinaria, «normalizada» e «institucionalizada», rompiendo con el orden tradicional, que situaba el juego en una esfera marginal de la vita cotidiana, como práctica ritual, circunscrita en determinados espacios dedicados al azar (por ejemplo, el Casino o la agencia de apuestas) (Callois, 1958/1995; Huizinga, 1938/1973). En las últimas décadas, la expansión de Internet ha permitido al azar superar las coordenadas espacio-temporales del orden tradicional, permitiendo a los ciudadanos contemporáneos poder experimentar el azar a cualquier hora y en cualquier lugar. Así pues, el crecimiento de una industria de este tipo, según James Cosgrave (2006), desvela el nacimiento de una cultura del azar perfectamente incorporada en el sistema social de la sociedad avanzada; con ello, la ubicuidad del azar contemporáneo parece delinear una institucionalización de la incertidumbre, en una sociedad donde el riesgo asume un estatus ontológico (Cosgrave, 2006; Reith, 2002; Scafoglio, 2006).

Nuestro interés por la comprensión de los juegos de azar contemporáneos, como fenómeno cultural y experiencia subjetiva, nos ha llevado a identificar un conjunto de elementos apto al estudio del juego no problemático. Así pues, hemos identificado cómo las motivaciones de los jugadores contemporáneos pueden comprenderse a través la investigación de tres aspectos: (i) por un lado, describimos como el azar, a través

sus riesgos, es capaz de proponerse como medio de la «colonización del futuro» (Giddens, 1999), imponiéndose como una de las pocas (como se ha mencionado, peligrosas e ilusorias) oportunidades de movilidad social; (ii) por otro, evidenciamos como la exaltación de «la toma de riesgos», implícita en el azar, representa un medio para captar el deseo de evasión de los ciudadanos contemporáneos en las sociedades occidentales; (iii) finalmente, destacamos como los juegos permiten la expresión de las habilidades personales (lógicas, histriónicas, o morales), determinando algunas dinámicas inherentes a la construcción de la reputación y/o estatus social en grupos determinados (Reith, 2002). Concluyendo, el texto se propone como una serie de reflexiones iniciales idóneas para plantear futuros estudios sobre el juego no problemático, con el fin de comprender el azar contemporáneo desde una perspectiva sociológica.

Referencias

Bastiani, Luca; Gori, Mercedes; Colasante, Emanuela; Siciliano, Valeria; Capitanucci, Daniela; Jarre, Paolo & Molinaro; Sabrina (2011). Complex factors and behaviours in the Gambling population of Italy. *Journal of Gambling Studies*, *29*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s10899-011-9283-8

Bauman, Zygmunt (2006). *Liquid Modernity*. Polity Press: Cambridge.

Bauman, Zygmunt (2009). *Intervista sull'identità*. Bari: Laterza.

Beck, Ulrich (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage

Beck, Ulrich (1997/1999). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.

Binde, Per (2005). Gambling, exchange systems, and moralities. *Journal of Gambling Studies*, *21*(4), 445-79. http://dx.doi.org/10.1007/s10899-005-5558-2

Binde, Per (2007). Selling dreams-causing nightmares? On gambling advertising and problem gambling. *Journal of Gambling Issue*, *20*, 167-192. https://doi.org/10.4309/jgi.2007.20.5

Binde, Per (2009). *Gambling motivation and involvement. A review of social science research*. Stockholm: The Swedish national institute of public health.

Borch, Anita (2012). Gambling in the news and the revelation of market power: The case of Norway. *International Gambling Studies*, *12*(1), 55-67. http://dx.doi.org/10.1080/14459795.2011.616907

Brosowski, Tim; Meyer, Gerhard & Hayer, Tobias (2012). Analyses of multiple types of online gambling within one provider: an extended evaluation framework of actual online gambling behaviour. *International Gambling Studies*, *12*(3), 405-419. http://dx.doi.org/10.1080/14459795.2012.698295

Caillois, Roger (1958/1995). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: R.C.S. Libri.

Capitanucci, Daniela; Croce, Mauro; Reynaudo, Monica & Zerbetto, Roberto (2008). *Il gioco d'azzardo in Italia. I dati e la ricerca*. Torino: Gruppo Abele

Cheueng, Nicole W.T. (2016). Social Strain, Self-Control, and Juvenile Gambling Pathology: Evidence from Chinese Adolescent. *Youth & Society*, *48*(1), 77-100. http://dx.doi.org/10.1177/0044118X13477869

Chicchi, Federico (2001). *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. Milano: FrancoAngeli

Cosgrave, James F. (2006). *The Sociology of Risk and Gambling Reader*. New York: Routledge.

Cosgrave, Jim & Classen, Thomas R. (2001) Gambling against the state: The state and the legitimation of gambling. *Current Sociology*, *49*(5), 1-20. http://dx.doi.org/10.1177/0011392101495002

Derevensky, Jeffrey & Gupta, Rina (2004). *Gambling problem in youth*. New York: Plenum Publishers

Dirección general de la ordenación del juego (2014). *Análisis del perfil del jugador online*. Recuperado de; http://www.dgojuego.minhap. gob.es/es/noticia-perfil-jugador-online

European Commission (2011a). *Towards a comprehensive European framework for online gambling*. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52012DC0596

European Commission (2011b). *Green Paper. On on-line gambling in the Internal Market*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/internal_market/consultations/docs/2011/online_gambling/com2011_128_en.pdf

Fink, Eugen (1957/1969). *Oasi della gioia. Idee per una ontología del gioco*. Salerno: Rumma editore.

Furlong, Andy (2012). *Emerging adulthood*. London: Sage

Gainsbury, Sally M.; Russell, Alex; Wood, Robert; Hing, Nerilee & Blaszcznski, Alex (2015). How risky is Internet gambling? A comparison of subgroups of Internet gamblers based on problem gambling status. *New media & society*, *17*(6), 861-879. http://dx.doi.org/10.1177/1461444813518185

Giddens, Antony (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration.* Berkeley y Los Angeles: University of california.

Giddens, Antony (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino

Giddens, Antony (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Peninsula.

Giddens, Antony (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus

Gonnerman, Melvin E; Lutz, Gene M.; Park, Ki H. & Pedersen, Jon (2011). *Internet Poker: A Public health perspective. Centre for Social and Behavioral research*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266469191_Internet_Poker_A_Public_Health_Perspective

Howland, Peter (2001). Toward an ethnography of lotto. *International Gambling Studies, 1*(1), 8-25. http://dx.doi.org/10.1080/14459800108732285

Huizinga, Johan (1938/1973). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.

Jdigital (2012). *Informe anual del juego online en España*. Recuperado de: http://www.jdigital.es/emailing/2013/docs/Informe_Anual_JuegoOnline_2013.pdf

Kun, Bernadette; Balász, Hedvige; Arnold, Petra; Paksi, Borbála & Demetrovics, Zsolt (2012). Gambling in Western and Eastern Europe: the example of Hungary. *Journal of Gambling studies*, *28*(1), 27-46. http://dx.doi.org/10.1007/s10899-011-9242-4

Lambos, Chrisi & Delfabbro, Paul (2007). Numerical Reasoning Ability and Irrational Beliefs in Problem Gambling. *International Gambling Studies*, *7*(2), 157-171. http://dx.doi.org/10.1080/14459790701387428

McMullan, Jhon L. & Miller, Delthia (2008). All in! The commercial advertising of offshore gambling on television. *Journal of Gambling Issues*, *22*, 230-251.

Mongardini, Carlo (1996). *Saggio sul gioco*. Milano: FrancoAngeli

Papineau, Elisabeth (2005). Pathological gambling in Montreal's Chinese community: An anthropological perspective. *Journal of Gambling Studies*, *21*(2), 157-78.

Reith, Gerda (2002). *The Age of Chance. Gambling in western culture*. London: Routledge

Reith, Gerda (2004). Consumption and its discontents: Addiction, identity and the problem of freedom. *British Journal of Sociology*, *55*(2), 283-300. http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-4446.2004.00019.x

Reith, Gerda (2007). Gambling and contradictions of consumption: A genealogy of the 'pathological' subject. *American Behavioral Scientist*, *51*(1), 33–55. http://dx.doi.org/10.1177/0002764207304856

Riley, Ben & Oakes, Jane (2015). Problem gambling among a group of male prisoners: Lifetime prevalence and association with incarceration. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, *48*(1), 73-81. http://dx.doi.org/10.1177/0004865814538037

Scafoglio, Domenico (2006). *La vita in gioco. Antropologia, letteratura, filosofia dell'azzardo*. Cava de' Tirreni (SA): Marlin.

Svensson, Jessika; Romild, Ulla; Nordenmark, Mikael & Månsdotter, Anna (2011). Gendered gambling domains and changes in Sweden. *International Gambling Studies*, *11*(2), 193-211. http://dx.doi.org/10.1080/14459795.2011.581676

Tochkov, Karin (2012). No regrets? Mood and the anticipation of emotions in problem gambling. *International Gambling Studies*, *12*(1), 39-53. http://dx.doi.org/10.1080/14459795.2011.611525

Tse, Samson; Wong, Jhon & Kim, Hyeeun (2004). A public health approach for Asian people with problem gambling in foreign countries. *Journal of Gambling Issues, 12*. Recuperado de http://jgi.camh.net/doi/full/10.4309/jgi.2004.12.13

Walker, Jonathan (1999). Gambling and Venetian noblemen, c. 1500-1700. *Past and Present*, *162*, 28-69. https://doi.org/10.1093/past/162.1.28

Weber, Max (1958/1978). *Economy and society. An outline of interpretative sociology*. Berkeley y Los Angeles: University of California.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas

Academic writing: 14 useful tips

Javier Ernesto Bassi Follari

Universidad Andrés Bello; javier.e.bassi@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 12-09-2016

Aceptado: 11-02-2017

Palabras clave

Escritura académica
Escritura científica
Texto académico
Artículo científico

Resumen

En este trabajo doy 14 recomendaciones prácticas para mejorar la escritura académica. Sostengo que las dificultades para escribir académicamente se deben, en primer lugar, a una formación deficiente y, en segundo, al intento de asumir una pose que vincula escritura académica con grandilocuencia y oscuridad. En la medida en que las dificultades están socialmente determinadas son plausibles de ser formalizadas, abordadas y superadas. A nivel epistemológico, asumo una posición antirrepresentacionista radical y, por tanto, no hago ninguna distinción entre mundo y lenguaje. Desde este punto de vista, la escritura académica asume una posición muy relevante. Mi propuesta es escribir de manera simple y no pretende ser superior en ningún sentido a las otras voluntades estéticas que la escritura académica expresa. Divido dicha propuesta general en 14 recomendaciones prácticas que, a su vez, se componen de una explicación general de la dificultad, algunos ejemplos y una serie de indicaciones concretas.

Keywords

Academic writing
Scientific writing
Academic text
Paper

Abstract

On this I paper I provide 14 tips to improve academic writing. I argue that problems to write academically stem firstly from a weak training and secondly from an attempt by authors to sustain a pose that ties academic writing to grandiloquence and obscurity. Given that those problems are socially determined, they are open to be formalized, tackled and overcome. I take an epistemologically antirealist standpoint, therefore academic writing takes a central role. My proposal is to write simply and it does not intend to be superior in any way to those other aesthetical stances that academic writing embodies. Every tip consists of a wide treatment of the problem at hand, some examples and a series of practical guidelines.

Bassi Follari, Javier Ernesto (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, *17*(2), 95-147. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1986

Introducción

Escucho voces. Hace algunos días, la locutora de una radio: «Camila Moreno estará presentando lo que es su último disco». La voz me dicta: «Camila Moreno presentará su último disco». También me pasa con las vallas publicitarias que están al borde de las autopistas: «Somos del débil el protector», leo en una. Es el eslogan de Carabineros de Chile, la policía del país. La voz me dice que habría sido mejor evitar el hipérbaton: «Somos el protector del débil». Paso la valla y, ya puesto, pediría que se reconozca a las mujeres, pero quizás sea demasiado.

De forma similar, la voz corrige los avisos que pueblan las universidades: «Estimado Alumno: Te informamos que la frecuencia de aseo en los baños es cada 15 minutos. Ayúdanos a mantenerlos limpios!». Esta vez, la voz hace una lista:

1. *Alumno* no lleva mayúscula: es un sustantivo común (por lo demás, ¿no hay alumnas en esta universidad?);
2. la frecuencia es una fracción (veces por medida de tiempo): lo correcto sería decir que es *de* 15 minutos y
3. falta signo de admiración de apertura (¡).

O este otro aviso: «Estimad@s, se solicita mantener y cuidar la higiene de los baños ya que, como es sabido, son de uso mixto». La voz me hace notar que la referencia al «uso mixto» indica que lo suyo en este caso no era un aviso sino una conversación entre los hombres y las mujeres que usan el baño en cuestión. «Pero —continúa— si un cartel había de existir, podría haberse limitado a lo importante: "Por favor, cuida la higiene de los baños"». Como fuere, coincido con la voz en que habría sido bueno evitar el reproche (además de dos verbos redundantes como *mantener* y *cuidar*).

El vicio no es sorprender. Así me gano la vida: leo, me enojo, selecciono texto, hago clic derecho, inserto comentario y escribo algo del tipo «Yo pondría esto en cursiva», «La oración no tiene verbo», «Esta cita no avala lo que dices: usa una más pertinente» o «Copiado y pegado». Sería poco realista pedirme que el hábito no se difunda al resto de mi vida. Deformación profesional, claro, y de un tipo particularmente difícil de llevar: ¡el lenguaje está en todas partes! A veces querría dejar de oír la voz porque, si la escritura en las redes sociales es indicador de algo, mi batalla está perdida hace tiempo y va en camino de ser masacre.

Como fuere, el ejercicio constante de lectura, comentario y evaluación de textos académicos me ha hecho particularmente sensible a la forma en que hablamos y escribimos y, con el tiempo, me ha impelido a tomar partido al respecto. En efecto, no sólo se trata de escuchar la voz de un superyó lingüístico sino también, como se verá, de reflexionar acerca del lenguaje, su relación con el mundo y sus efectos políticos y, sobre todo, de asumir una posición consciente y declarada acerca de cómo escribimos y por qué lo hacemos así.

Paralelamente, mediante este ejercicio he detectado dificultades de escritura habituales en estudiantes y, en mi rol de par revisor para revistas científicas, en académicos/as. Suelo comentar las dificultades en el texto (enojo, selección de texto, clic derecho, etc.) o en clase y sugerir formas de abordarlas. Mi posición respecto de esa retroalimentación es la siguiente: no basta con escribir cosas del tipo «Corregir» o «Revisar escritura». Tampoco, evidentemente, con estampar signos de pregunta o tachar texto sin más. *Hay que señalar el extracto preciso en que se halla el problema y explicar en qué consiste y cómo abordarlo.* Y hacer esto para *cada dificultad* en *cada texto* escrito por

cada estudiante o académico/a: las habilidades de escritura no se transfieren, se adquieren con la práctica. La retroalimentación genérica no aporta nada, a no ser cierto placer derivado de trazar garabatos en rojo o, más comúnmente, el pequeño éxtasis de dejar claro, como espeta Humpty Dumpty a Alicia, «quién es el amo» (Carroll, 1871/2012, p. 68, la traducción es mía) y situarse del lado soleado del ejercicio micropolítico.

En efecto, retroalimentar de un modo que produzca no sólo éxtasis micropolítico sino también cambios *implica un esfuerzo enorme*, aun más, si cabe, para académicos/as crónicamente faltos/as de tiempo como lo estamos quienes vivimos la época de la universidad «con condiciones» (Ripalda, 2013, p. 171). Una microrretroalimentación tal es el trabajo más demandante de todos cuantos realizo, además del menos reconocido y el peor pago. Tal es así que la mayoría de académicos/as que conozco no suele realizarlo: porque no tienen tiempo, porque lo tienen pero prefieren destinarlo a cosas «más importantes» (¡publicar!), porque no reconocen ningún valor en ese trabajo, porque no consideran que deban hacerlo, etc.

Según lo expuesto, la única forma de abordar seriamente las dificultades que trato aquí es asignando a la escritura *el mismo estatus que a cualquier otro aprendizaje esperado*. Volveré a esto luego. Aquí baste decir que cualquier otra estrategia es como sembrar mala hierba con la esperanza de que crezcan naranjos. En un contexto menos campestre como el académico: es poco realista esperar que estudiantes y académicos/as escribamos bien *si no hemos sido formados/as para ello*. Así y en la medida en que tales dificultades están socialmente determinadas (como veremos, más que nada por la falta de formación específica), *no son tantas como podría parecer a simple vista*. De hecho, son recurrentes dado que la no formación, como la formación, no tiene una gama infinita y aleatoria de consecuencias. Por ello, las dificultades de escritura pueden ser objeto de una formalización del tipo que propongo aquí y, claro, *pueden superarse*.

Por lo dicho e inspirado tanto por el egoísmo como por el altruismo que me habitan, abordo en este trabajo una serie de dificultades, en mi experiencia, comunes en la escritura académica y formulo 14 recomendaciones para abordarlas. Antes de eso y en términos menos prácticos, presento mi posición respecto de la relación entre lenguaje y mundo, del estatus de la escritura en la formación universitaria y de las razones para las dificultades mencionadas, para hacer luego una propuesta general que, a mi juicio, soluciona la mayoría de dificultades que conozco: *la escritura simple*. Pasemos, entonces, a la parte teórica de este trabajo.

Una teoría para las palabras

La relación entre las palabras y las cosas —o sus formulaciones alternativas: mente/mundo, ideas/mundo, conocimiento/realidad, etc.— es el problema epistemológico esencial. Tanto así que ha ocupado, desde la Grecia antigua hasta hoy, un lugar central en la reflexión filosófica occidental inicialmente y en todo el espectro de las ciencias humanas y sociales luego. Por ello, no pretendo zanjar el debate (aunque debería agregar que no podría aunque quisiera). Tampoco pretendo aportar algo original. Me limitaré a dejar sentada mi posición al respecto que, según creo, es lo único que se puede hacer dado que no existe un punto externo (neutral) a las posiciones epistemológicas desde el que se las pueda comparar.

Al respecto, dice David Bloor (1976/2003, p. 44).

> Es poco probable que puedan aducirse «a priori» razones decisivas e independientes que prueben la verdad o falsedad de tales alternativas «metafísicas». En caso de que se propongan objeciones y argumentos contra una de las dos teorías se verá que dependen de —y que presuponen— la otra, de modo que se cae en un círculo vicioso. Todo lo que se puede hacer es verificar la consistencia interna de las diferentes teorías.

Suscribo una posición antirrepresentacionista radical derivada de «el segundo» Ludwig Wittgenstein (1952/1999; 1969/2000; 1977/2013) y del neopragmatismo de Richard Rorty (1972; 1979/2001), cercana al socioconstruccionismo (aunque refractaria a la epistemología extractiva de figuras como Kenneth Gergen) y deudora del *Programa fuerte de sociología de la ciencia* propuesto por Barry Barnes (1974; 1985/1987) y David Bloor (1976/2003) y desarrollado por Steve Woolgar (1988/1991) y, muy particularmente, por Bruno Latour (1987/1992; 1999/2001; Latour y Woolgar, 1979/1986).

Resumiendo (mucho): creo que el mundo humanamente cognoscible y fácticamente conocido no puede ser otra cosa que un mundo en y por el lenguaje. Abjuro de versiones no radicales del antirrepresentacionismo, tales como las diversas encarnaciones del constructivismo (cognitivo, piagetiano, inspirado en Humberto Maturana o Francisco Varela, fenomenológico, posrracionalista, guestáltico, sistémico, etc.), el realismo crítico de Roy Bhaskar (1975/2008) o el pseudopostantirrepresentacionismo de la *Actor-Network Theory*.

A mi juicio, el asunto es binario: *o se sostiene que la realidad es construida o que no lo es*. No se puede ser *un poco* antirrepresentacionista. Sostener que la realidad es, en alguna medida y por alguna razón, construida y, acto seguido, afirmar que tiene cualidades inmanentes es una contradicción de términos. El *dictum* de esa extraña posición

suele tomar esta forma: «Cada quien concibe la realidad de un modo diferente, *pero la realidad es como es*». O esta otra: «La realidad es construida, *pero no de modo infinito*: no se puede construir cualquier cosa porque la realidad no lo toleraría (por ejemplo, no podemos construir que el fuego no quema porque la realidad nos daría una lección)». O, aun: «Las mesas, las diferencias materiales que definiera Karl Marx y el Holocausto existen: ¿o acaso se pretende negarlo?». (Para una discusión acerca de la relación entre muebles, tragedias y lenguaje, ver *Death and Furniture: The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism* de Derek Edwards, Malcolm Ashmore y Jonathan Potter [1995]).

Mi pregunta, en casos como éstos, es la siguiente: ¿cómo habríamos de establecer las cualidades de la realidad sin acudir a alguna capacidad o actividad humanas? ¿Quién sería el/la que podría decirnos cómo es la realidad al margen de las diversas construcciones? Así las cosas, estas formas tibias de antirrepresentacionismo nos obligan a decidir quién de nosotros/as es Dios.

No existen, en consecuencia, el mundo *y* nuestro conocimiento (en la forma de ideas, palabras, teorías, representaciones mentales, etc.): nuestro conocimiento *es* el mundo en la medida en que no hay un punto de vista externo al lenguaje que nos permita juzgar la adecuación del conocimiento a un mundo independiente de nosotros/as (Ibáñez, 2005). Un juicio de ese tipo implicaría comparar un mundo prelingüístico (es decir, en sí, prehumano) con el conocimiento que tenemos de él. *Una tarea imposible*. Como mucho, podemos comparar *entre versiones* del mundo en términos de su valor heurístico, capacidad de predicción, potencialidad práctica, afinidad estética, aceptación en una comunidad dada, acuerdo a ciertos principios de producción de conocimiento, legitimación por alguna autoridad reconocida, etc. Incluso en términos de criterios tan «poco científicos» como la belleza (Fernández Christlieb, 2013) o la novedad (Feyerabend, 1975/1981). Cualquier criterio es bueno, *menos el de ajuste del conocimiento a un mundo «tal cual es»*.

El conocimiento, dado que lleva la marca de los seres que lo producen (en la forma de cualidades en tanto sujetos cognoscentes o de actividades de conocimiento), *adquiere un carácter constructivo* ya que dichas cualidades o actividades *constituyen aquello a lo que aparentemente se refieren*. En otras palabras, el conocimiento es inseparable de tales cualidades y actividades: éstas están inscritas en aquél. Adicionalmente y en línea con el credo socioconstruccionista, pongo el énfasis en que el conocimiento humano es el resultado de prácticas sociales (como la científica) que no *des*cubren ni *de*velan nada que estuviera ahí antes de ser *des*cubierto o *de*velado (las palabras —de inspiración positivista— son muy reveladoras en este punto). Más bien, dichas prácticas *construyen* versiones del mundo que compiten políticamente (es decir, no amablemen-

te) con otras. Desde un punto de vista foucaulteano, la razón para la salida airosa de tal competencia —es decir, para que algo sea tenido por verdadero— no debe buscarse en alguna cualidad de tal o cual versión sino en los procesos sociales contingentes que determinan cómo se acredita la verdad de una afirmación o teoría (Foucault, 1970/1999; James, 1907/2016).

Cierro este apretado resumen de mi posición diciendo que el elemento más destacado en dicha competencia es el poder —entendido, desde Foucault, como una capacidad de hacer ser y hacer que se distribuye por todo el cuerpo social configurando sus relaciones y no, respectivamente, como un atributo o como un fenómeno limitado al poder formal— y no, insisto, una supuesta correspondencia con el mundo de tal o cual versión. Para decirlo con toda claridad: que algo sea considerado verdadero por una comunidad no significa que sea más fiel a la realidad que las versiones caídas en desgracia, sino que sus proponentes y defensores/as lograron para ella ese estatus. La siguiente cita de Carlos Pérez Soto ilustra bien el punto: (1998/2008, p. 177): «Los científicos no pueden dar razones de su poder. Lo que tienen en rigor es poder, y en virtud de que tienen poder, dicen que tienen razón». En este sentido y como he destacado en otra parte, la verdad es algo que «acontece» a una idea y no «una propiedad inherente a ella» (James 1907/2016, p. 55).

La escritura académica y el mundo (académicamente producido)

¿Dónde nos deja este relativismo panlingüístico (amenaza insigne de la racionalidad científica donde las haya)? Aquí: no existen los hechos *y* las teorías acerca de ellos, no existe la realidad *y* la «figura» de él (Wittgenstein, 1922/2010, p. 53) y, de forma más relevante, no existe el mundo *y* los textos que lo representan. Las teorías *son* los hechos, la realidad *es* su figura y el mundo *está*, al menos en parte, en los textos. Más precisamente: el mundo producido por la práctica académica (que es *sólo uno* de los mundos posibles) existe, si se descartan otras formas del lenguaje, en y por los textos académicos.

Mi posición, como espero haber dejado claro, pone en un lugar destacadísimo al lenguaje y, muy particularmente, a su versión más común en el mundo académico: los textos. Ésta es la razón última de mi llamado al cuidado del lenguaje en la academia y de este artículo mismo: en línea con lo anterior, no hay otro mundo (académico) que el que construimos a través de la práctica que queda fijada en dichos textos. De este modo, la escritura cobra la mayor importancia: *cualquier cambio en ella es un cambio isomorfo en el mundo que estamos produciendo.*

Por consiguiente, la escritura *es un acto político*. Si se concede que las prácticas (particularmente las cognoscitivas) construyen mundos, el acto de escribir *es inherentemente político* (Ibáñez, 1993). Por ello, si bien todos los textos son equivalentes en términos de verdad como correspondencia (*ninguno* representa la realidad «tal cual es»), no podemos decir lo mismo de sus efectos: cada texto servirá a unos fines al tiempo que dificultará otros y será funcional a los intereses de ciertos actores sociales al tiempo que dañará los de otros (Weber, 1919/2003). Otro argumento más, quizás el más importante, para cuidar la forma en que escribimos: ¿qué forma del mundo queremos promover?

Volviendo a mi arenga por la radicalidad antirrepresentacionista: sé que fracasaré en muchos casos. Se trata de un problema altamente controvertido, en debate constante y, agregaría, irresoluble. Como mínimo, espero que el/la lector/a acepte la relevancia *de los textos* para la academia, con independencia de la relación entre ellos y el mundo que suscriba. Como bien destaca Gregorio Klimovsky (1994/2005, p. 23, cursivas en el original): «[El pensamiento] sólo se transforma en propiedad social si se lo comunica a través del lenguaje. Sin textos, artículos, *papers* o clases la ciencia no sería posible». Puede considerarse que los textos representan al mundo «tal cual» y, aun así, los textos mantendrían la posición que describe Klimovsky. Al respecto, baste hacer el ejercicio de pensar qué quedaría de la práctica académica y del mundo que produce sin el lenguaje o, más específicamente, sin los textos. Así, aun asumiendo la posición positivista según la cual la tarea de la ciencia es poner el lenguaje en correspondencia con el mundo, queda intacta la relevancia de aquél y, en lo que aquí importa, de la escritura.

La desgraciada vida de la escritura académica

Considerando lo dicho, resulta muy extraña la suerte que corre la escritura académica en las universidades: *ni se enseña ni se aprende*. No suele haber cursos formales de escritura en las facultades de ciencias «blandas» y, menos aun, en las de ciencias «duras». Típicamente, las (in)habilidades de escritura surgen como epifenómeno de otros aprendizajes, aparentemente más edificantes: se aprende a escribir, a través de una práctica no formalizada, en el curso de aprender «verdaderos contenidos».

Las dificultades a las que me he referido, entonces, apenas podrían considerarse una sorpresa: *son el resultado esperable de una praxis*. A pesar de esto, la frase «No saben escribir», refiriéndose a los/as estudiantes, es casi un cliché de las conversaciones entre académicos/as. Mi pregunta a este respecto sería: «¿Y cómo habrían de saber?». Supongamos que una o dos personas de cada diez tienen dificultades de escritura. En ese caso podremos desembarazarnos fácilmente de la responsabilidad atribuyendo el

estado de cosas a la desidia, la falta de celo, la ausencia de cierta «competencia», una vida disoluta, una curiosa enfermedad de la época. En fin, algún atributo *interno*. Pero no es el caso: la gran mayoría de estudiantes y buena parte de los/as académicos/as tiene dificultades de escritura. No podremos, entonces, culpar a las personas. No nos quedará más remedio *que pensar en elementos estructurales* (externos) que las expliquen (Wright Mills, 1959/2003). Sobre todo, los/as académicos/as ya no dispondremos de margen para mirar a otro lado, sino que tendremos que preguntarnos qué rol cumplimos en dichas (in)habilidades y qué podemos hacer al respecto.

Y lo que podemos hacer *no es ningún misterio*. Funciona desde el principio de los tiempos: *enseñar*. En primer lugar, tenemos que dejar de echar culpas y hacer reproches. Sobre todo, es necesario abandonar la esperanza de que las malas notas y los comentarios hirientes en el margen obren el milagro de la escritura impoluta. En segundo lugar, se requiere un rediseño de los planes de estudio, tanto de carreras «duras» como «blandas», para incluir cursos formales de escritura en todos los niveles. En el intertanto (que, según parece, será largo), podemos dejar de añorar el modo en que las cosas eran o deberían ser *y ocuparnos de como son*. Esto, en lo que nos atañe, significa tomarse el tiempo para el tipo de retroalimentación personal y detallada que la escritura académica requiere. Cualquier otra estrategia, como dije antes, es sembrar mala hierba y esperar que crezcan naranjos, por lo que, si no estamos dispuestos/as al esfuerzo extra (por las razones que sean), sería coherente empezar a aceptar la mala hierba.

El problema

Con todo, los problemas de escritura de estudiantes y académicos/as suelen ser bastante básicos y, según lo veo, tienen soluciones simples. Se trata de problemas más propios de la escritura sin más que de la escritura académica en particular. Como he dicho, entiendo que la causa general para dichos problemas es la falta de formación relacionada.

Basado en mi experiencia dictando talleres de tesis, agregaría una causa más específica. Me explico: los/as estudiantes hablan mejor de lo que escriben. Presentan de forma clara y precisa, por ejemplo, su problema de investigación durante sesiones regulares (no evaluativas) y ante un auditorio compuesto por sus compañeros/as y un/a profesor/a, pero la claridad y la precisión desaparecen en instancias de evaluación y, muy particularmente, cuando escriben. Algo similar he experimentado con académicos/as: tras una conversación informal o una presentación en un congreso en que abordan temas de mi interés, suelo solicitarles versiones escritas de sus propuestas. Mi

sorpresa suele ser mayúscula: ¡apenas puedo reconocer, en el formato «serio», las ideas que me sedujeron!

Volviendo a los/as estudiantes, he desarrollado un «truco» para sortear la distancia entre sus palabras al viento y sus palabras fijadas: suelo pedirles que expongan, por ejemplo, el problema de investigación que andan merodeando «como si yo tuviera cuatro años». Algunas veces, cuando veo que se complican, digo: «Cuéntamelo como se lo contaste a tu mamá». Adicionalmente, sugiero que graben su exposición, transcriban el archivo de audio y usen el escrito resultante como base para el texto formal. En mi experiencia, esos relatos improvisados suelen ser claros y estar lógicamente ordenados y son, por tanto, un muy buen punto de partida.

Así es como me explico este efecto: *somos contadores/as de historias*. De ese modo, precisamente, es como las personas aprehendemos, concebimos y narramos nuestro mundo (Bruner, 1991; 2004). No nos hace falta ningún tipo de formación especial para contar una buena historia. Cuando los/as estudiantes hablan se remiten a una práctica social transversal (y ancestral) que configura el modo mismo que tenemos de estar-en-el-mundo. ¿Pero qué sucede cuando los/as estudiantes escriben? *Las cosas cambian por completo*. Las versiones escritas de aquellas ideas interesantes y provocativas aparecen desordenadas y confusas, plasmadas de modo rimbombante cuando no lisa y llanamente incorrecto.

La incorrección puede atribuirse a la falta de formación a la que he aludido. Pero, el desorden, la confusión y la rimbombancia se deben, según entiendo, a algo adicional (y muy diferente): los/as estudiantes (y algunos/as académicos/as) parecen creer que deben, por así decirlo, dejar de ser quienes son para transformarse en una *academic persona*, según el afortunado término propuesto por Howard Becker (1986/2011). Una *academic persona* es, en buena medida, *un personaje del mundo académico*, y como tal, incluye cierto perfil estético, un modo de actuar, una forma de dirigirse a los/as demás y, claro, un estilo de habla y escritura. Adoptando la metáfora teatral de Erving Goffman (1959/1987), una *máscara*. Un término que, contrario a lo que podría parecer, no indica falsedad u ocultamiento de alguien real o genuino, sino que hace referencia a la manifestación de *una* de nuestras posibilidades identitarias, una versión de nosotros/as mismos/as que, por las razones que sean e independientemente de su grado de consciencia, somos en un determinado contexto de interacción.

Los/as estudiantes desean ser (y parecer) el tipo de persona que, según creen, es merecedora de habitar la academia y convertirse en profesional. A menudo son los/as académicos/as quienes trasmiten la impresión de que, para ser digno/a de la universidad y de un título, lo debido o recomendable es ser esa *academic persona* e infunden el

deseo (sino el mandato) de transformarse en ella pero, sobre todo, de proyectar la imagen asociada. En lo que toca a la escritura académica, el resultado de este intento de reingeniería de sí *es desastroso*: guión lógico indiscernible, palabras *piripitifláuticas*, barroquismo extremo en la estructura de las oraciones, incoherencia interna, párrafos interminables, tics lingüísticos y un largo etcétera.

A este respecto, dice Charles Wright Mills (1959/2003, pp. 228-229, cursivas en el original):

> Me parece que semejante falta de inteligibilidad por lo general tiene poco o nada que ver con la complejidad de la materia y nada en absoluto con la profundidad del pensamiento. Con lo que tiene que ver mucho es con ciertas confusiones del escritor académico sobre su propia posición. En muchos círculos académicos de hoy, todo el que procure escribir de un modo ampliamente inteligible está expuesto a que se le condene como un «mero literato», o, lo que es aún peor, como un «mero periodista». Quizá habéis aprendido ya que esas frases, tal como comúnmente se las usa, sólo indican esta inferencia ilegítima: superficial porque es legible. [...] Creo que es esta situación [que «el académico» se sienta «humillado y superficial» por ser llamado «mero periodista»] la que con frecuencia está en el fondo del complicado vocabulario y de la retorcida manera de hablar y de escribir. Es menos difícil adquirir esa manera que no adquirirla. Se ha convertido en una convención, y quienes no la usan están expuestos a la desaprobación moral. [...]
>
> Escribir es formular una pretensión a la atención de los lectores. Eso forma parte de *todo* estilo. Escribir es también pretender para sí por lo menos una posición que amerite ser leído. [...] El deseo de prestigio es una razón por la cual el académico cae tan fácilmente en ininteligibilidad. Y esto, a su vez, es una razón por la cual no tienen el prestigio que desean. Es un verdadero círculo vicioso, pero un círculo vicioso del cual todo estudioso puede salir fácilmente.
>
> Para superar la *prosa* [*prose*] académica tenéis que superar primero la *pose* [*pose*] académica.

Por su parte y en esta línea, Becker (1986/2011, p. 55) sostiene que las personas intentan escribir «con clase» para mostrar que son «más inteligentes que las personas comunes y corrientes» y para poder aspirar a «esa elegancia que nos gustaría encarnar y sentir». Y, en un extracto particularmente claro (pp. 52-53), agrega:

> Vivir como un intelectual o un académico es sinónimo de querer parecer inteligente —es decir, más agudo que el individuo promedio— ante uno mismo y ante los demás. Pero los académicos no sólo quieren parecer inteligentes.

> También quieren parecer eruditos o mundanos o sofisticados o con-los-pies-sobre-la-tierra o profesionales: toda clase de cosas, muchas de las cuales pueden insinuarse en ciertos detalles de su escritura. Suponen que, si los demás los toman por esa clase de personas, lo que dicen será creíble.

Para ejemplificar el punto baste la célebre «traducción» que hace Wright Mills (1959/2003) de algunos párrafos de *El sistema social* de Talcott Parsons (1951/1976). Antes de ver el caso, un apunte acerca de cómo entiendo dicha traducción y otras que propondré más adelante: una traducción no es un reflejo de otro texto sino una producción que lo toma como punto de partida (Eco, 2003/2008; Ricœur, 2004/2009). De ese modo y en la línea antirrepresentacionista que he esbozado, no puede precisarse cuál texto —el traducido o la traducción— refleja más fielmente una realidad prelingüística, aunque sí pueden compararse en otros términos. En el caso de la traducción realizada por Wright Mills que comentaré a continuación, en términos de su brevedad y simpleza, pero pueden pensarse otros criterios, como la rigurosidad teórica, el orden lógico, la belleza, etc. En ese sentido sí puede decirse que una traducción «es mejor» que el texto traducido: lo que no puede decirse es que una de las dos versiones sea más verdadera (en el sentido de más representativa de una realidad no humana) que la otra o que la traducción represente fielmente el texto original.

Vayamos, ahora sí, al caso. Wright Mills reduce a menos de una veintena cerca de sesenta líneas de *El sistema social*, a su juicio (y al mío), *sin perder nada importante*. El ejercicio resulta esclarecedor. Además, resulta expiatorio ya que Wright Mills confiesa (p. 45, las cursivas son mías): «El hecho es que [la teoría de Parsons] no resulta fácilmente comprensible; *y hasta se sospecha que no sea inteligible en absoluto*». Cualquiera que haya padecido la prosa de Parsons sabrá de qué hablo y, sobre todo, se sorprenderá al constatar que, en el fondo, su propuesta no es tan compleja como parece: hay en ella poco más que un ejercicio de socioentomología normativa. Después de todo, ahora sabemos que Parsons fue un nominalista trascendental que confundió nombrar con explicar y el ser (de la sociedad estadounidense de posguerra) con el deber ser (del resto del mundo). Pero, en su momento, la jerigonza pomposa y en buena medida insustancial de Parsons *era la representación misma de lo que la ciencia social debía aspirar a ser*. Soy de la opinión de que la falta de inteligibilidad era un elemento clave para realizar esa aspiración.

Como fuere y en mi experiencia, tal ininteligibilidad puede pensarse respecto de dos figuras claramente diferenciadas: los (llamados) «oscuros» y los/as estudiantes y académicos/a sin voluntad oscurantista. Abordaré estas diferencias en el apartado que sigue.

«Los oscuros» y su hechizo

He tratado el tema en otra parte (Bassi Follari, 2016) por lo que no abundaré. Suele llamarse «oscuros» a ciertos/as autores/as cuyas obras no son fáciles de entender y que, quizás por eso mismo, producen un ejército de exégetas. Por mi parte, considero esa «oscuridad» como una *voluntad estética por acción* para diferenciarla de la escritura oscura de una persona con un limitado conocimiento formal de su idioma. En este último caso, no hay voluntad y la oscuridad deriva de una omisión: la de conocer la normatividad asociada al idioma en que se escribe. A riesgo de pecar de cartesiano, diré que creo que «los oscuros» escriben como escriben *porque quieren*: sea porque es lo que surge de su ser, porque les gusta, porque lo creen inevitable para trasmitir sus ideas, porque desean reducir sus potenciales lectores/as al mínimo o porque quieren para sí un aura de inescrutabilidad, el hecho es que no puede decirse que desconozcan la normatividad asociada al idioma de que se trate (todo lo contrario) y, menos aún, que su gesto sea inconsciente. Hay, como digo, *una voluntad estética por acción*.

Por mi parte, tiendo a creer que, en la medida en que la escritura es (siempre) una acción comunicativa, la forma en que escribimos tiene el doble efecto de producir una imagen de quien escribe (algo en lo que se detienen Wright Mills y Becker en las citas anteriores) y promover un tipo particular de audiencia. De este modo y en una línea cercana al análisis del discurso de raíz anglosajona, no me animaría a juzgar intenciones, aunque sí creo que es posible precisar efectos: «los oscuros» han generado para sí una fama de profundidad y complejidad dignas de adoración, al tiempo que han limitado sensiblemente (aunque hecho notablemente persistente) su audiencia. Si fuera titiritero de «un oscuro», lo/a haría decir: «(Ad)miren la dificultad insondable de mi pensamiento». Y luego: «Sólo algunos/as elegidos/as han de entenderme: los/as demás no me interesan».

Claro que «la oscuridad» es, como toda cualidad de un texto, *interpretable*. De hecho, este escrito (que yo asumo llano) podría resultar incomprensible para personas no iniciadas en el canon de las ciencias sociales (después de todo, unas líneas atrás escribí «socioentomología normativa»). Daré un par de ejemplos que ilustran los límites difusos entre la oscuridad y la luz.

He aquí un extracto que no entiendo, proveniente de un texto que entiendo más bien poco (Nancy, 2000, pp. 33-34, cursivas en el original):

> En Turín, Dios Padre se encarna directamente, sin mediación, y sin Mediador para ninguna clase de salvación, es decir, ante todo, sin Mediador para atravesar la muerte y resucitar de la tumba. Ya no hay tumba, es en plena calle, en plena gesticulación, en pleno teatro, es en medio de una página escrita a

> Gast o Burckhardt como Dios se presenta muerto. Se encarna muerto o como la muerte misma, presentándose y precediéndose en la parálisis. Dios presente como la muerte es Dios presente como nada, o como esa suspensión inmóvil en la «nada» que ni siquiera puede, en rigor, ser llamada «la muerte», puesto que no tiene identidad —sino que arrebata toda identidad. En el devenir muerte de Dios, la identidad de Dios es arrebatada, se pierde en la pérdida de identidad de quien ha devenido Dios, adoptando todos los nombres divinos con todos los nombres de la historia. Nietzsche paralítico presenta a Dios muerto: no lo representa, porque la realidad auténtica de Dios muerto no se halla en otro lugar, del cual se delegaría o se configuraría como «Nietzsche». Dios muerto está ahí, porque la parálisis de Nietzsche —que es la precesión de la muerte— presenta que no hay Dios, o que todo lo que hay de «Dios» no está más que en la muerte y no es más que (la) muerte. Nietzsche no presenta nada más de lo que presenta toda muerte humana: simplemente eso, que es la muerte, y que «Dios» está en ella abismado antes incluso de haber sido. (Dios está abismado en ella porque Dios es la muerte pensada como nombrable, la muerte pensada bajo un nombre y como la presencia de ese nombre —la muerte presentada, el fin de la presencia nombrada y presentada.)

En este caso, no se trata de estructura: la mayoría de las oraciones del extracto son relativamente breves y tiene un sujeto, un verbo y un complemento. Se trata de contenido teórico: el uso —con intención semántica— de comillas, mayúsculas o cursivas, palabras poco comunes como *abismado* o *precesión*, ideas complejas que requieren elaboración como aquélla según la cual Nietzsche *presenta* a Dios muerto pero no lo *representa*... En general, leo y no entiendo la idea. Releo y tengo la impresión de captar algo de sentido, pero la impresión se desvanece rápidamente y dudo de mi inteligencia. Este extracto es, *para mí*, un ejemplo de prosa oscura, pero entiendo que haya quien se mueva por ella con facilidad y que se sorprenda ante mi desconcierto.

Vayamos a otro ejemplo. Hay un libro de Jean-François Lyotard que se llama *La posmodernidad (explicada a los niños)* (1986/2012). Se trata, en realidad, de una serie de cartas que Lyotard envió a diversas personas entre 1982 y 1985, tras la publicación de la edición francesa de *La condición posmoderna* en 1979 (1979/2008). He aquí un extracto (p. 24):

> Las obras de Proust y de Joyce hacen alusión, cada una por su cuenta, a algo que constantemente se hace presente. La alusión, sobre la cual ha llamado mi atención recientemente Paolo Fabbri, es quizás un giro de expresión indispensable para las obras que surgen de la estética de lo sublime. En Proust, lo que se elude para pagar el precio de esta alusión es la identidad de una consciencia que es víctima de contar con demasiado tiempo. Pero en Joyce es la identidad de la escritura que, por muchos de sus operadores, pertenece toda-

> vía al género de la narración novelesca. La institución literaria tal como la hereda Proust de Balzac o de Flaubert, ha sido por cierto subvertida, en la medida en que el héroe no es un personaje sino la consciencia interior del tiempo y en la medida en que la diacronía de la diéresis echada a perder por Flaubert, se encuentra cuestionada de nuevo por la voz narrativa elegida.

Más allá de si Lyotard eligió el título o accedió a regañadientes a una sugerencia mercadotécnica de los editores, me cuesta comprender a qué tipo de niños y niñas iba dirigida la obra. Podría pensarse que se trata de un título irónico de no existir la *Advertencia de los editores franceses* en la que éstos declaran que los textos están «destinados a niños» (p. i). Niños y niñas, agregaría yo, que manejen con soltura las obras de Marcel Proust y James Joyce y entiendan palabras como *sublime* o *diacronía*.

En definitiva, *la oscuridad no es un atributo de los textos*. Desde mi posición epistemológica, los textos no tienen ningún sentido inmanente: en la medida en que los contextos en que son y serán interpretados son infinitos e impredecibles, los textos no dicen en sí y por sí nada o, lo que es lo mismo, *pueden decirlo todo*. Como fuere, al hablar aquí de «oscuridad» me refiero a cierto lugar común pero, sobre todo, a *mi* idea de la «oscuridad».

Insisto en que la prosa árida de «los oscuros» expresa una voluntad estética que, en tanto tal, no es mejor ni peor que cualquier otra y debe ser respetada. El escritor chileno Pedro Lemebel, en su libro de crónicas *Serenata cafiola* (2008), realiza una defensa de su forma de escribir que yo pondría en boca de «los oscuros» (p. 11):

> Podría escribir clarito, podría escribir sin tantos recovecos, sin tanto remolino inútil. Podría escribir casi telegráfico para la globa y para la homologación simétrica de las lenguas arrodilladas al inglés. Nunca escribiré en inglés, con suerte digo go home. Podría escribir novelas y novelones de historias precisas de silencios simbólicos. Podría escribir en el silencio del tao con esa fastuosidad de la letra precisa y guardarme los adjetivos bajo la lengua proscrita. Podría escribir sin lengua, como un conductor de CNN, sin acento y sin sal.

«Podría» pero no lo hizo y doy gracias por ello del mismo modo que doy gracias por Jacques Lacan y Jean Baudrillard. No tengo nada que decir a «los oscuros». No escribí este texto pensando en ellos/as (inversamente, no creo que a ellos/as y a sus seguidores/as interese mi opinión). No comparto su voluntad estética ni los efectos políticos de su modo de escribir (elitismo, pedantería, *guetificación* de la vida académica, aislamiento de la Universidad, irrelevancia social del conocimiento, etc.) pero, antes que nada, soy un defensor de la diversidad. «Los oscuros» operan aquí como el negati-

vo de mi norte. Me interesan más quienes, en la línea de lo dicho, parecieran vivir bajo su hechizo. Dedicaré las siguientes líneas a ellos/as.

La oscuridad no sería un problema en el mundo académico si no fuera porque estudiantes y académicos/as reniegan de sí mismos/as y procuran transformarse en la *academic persona* a la que me he referido. En ese tránsito, sostengo, se gesta la mayoría de dificultades de escritura: esa pose, esa impostación, ese alejamiento de la capacidad para contar historias son, a mi juicio, las causas últimas de las dificultades que trataré más adelante.

Mi propuesta es deshacerse de la pose y puede resumirse en esta cita de Allen Ginsberg (1966, párr. 30, la traducción es mía):

> Entonces, ¿qué pasa si haces una distinción entre lo que dices a tus amigos/as y lo que dices a tu Musa? El problema es romper con esa distinción: cuando te acercas a la Musa para hablar tan francamente como hablarías contigo mismo o con tus amigos/as. […] [Se trata de] la habilidad de comprometerse con la escritura, a escribir, en la misma forma en que… ¡eres! […] En otras palabras, no hay distinción, no debería haber distinción, entre lo que escribimos y lo que realmente sabemos, para empezar. Como lo sabemos cada día, con los/as demás. Y la hipocresía de la literatura ha sido, ¿sabes?, que se supone que debe haber literatura formal y que se supone que debe ser diferente —en tema, en dicción e incluso en organización— de nuestras vidas inspiradas por la cotidianeidad.

Ginsberg se refiere a la ficción literaria, pero yo creo que buena parte de lo que dice aplica a la escritura académica. En efecto, soy de la idea de que mientras más se esfuerzan estudiantes y académicos/as en ser algo que no son, en pos de un ideal ajeno e impuesto, *peor escriben*. Mi propuesta general, así las cosas, es reconectarse con la escuela primaria, con la fogata en la playa, con la vida cotidiana según la vivimos y *escribir de forma simple*. Me detendré en esta idea a continuación, no sin antes hacer una advertencia acerca de cómo debe ser interpretada dicha propuesta.

Advertencia

Aclaro, por si hace falta, que mi intención no es imponer una voluntad estética ni hacerla parecer la única opción. Más bien, *intento contribuir a solucionar un problema*, sea, las dificultades de escritura que manifiesta la gran mayoría de estudiantes y buena parte de los/as académicos/as que conozco.

Lo hago con la esperanza de ayudar a estudiantes y académicos/as a superar las exigencias de la vida académica y profesional. A pesar de este «buenismo», no se me escapa que la «solución» que propongo *es de carácter normativo* en la medida en que propongo un ajuste al orden establecido. De hecho, sin un canon que opere como punto de referencia es imposible responder a preguntas como ¿qué es un «error de escritura»?, ¿quién o qué establece que lo es?, ¿en nombre de qué trabajar para su erradicación?, ¿qué efectos produce una acción de este tipo?

He tratado esta cuestión (política) en otra parte (Bassi Follari, 2016), por lo que no me repetiré. Digo allí:

> Puede que los términos «errores», «normativa» y «correctamente» [términos que aparecen anteriormente en el texto] disparen algunas alarmas. Los tres aluden a la existencia de una forma correcta de escribir, aparentemente representada por la Real Academia Española y respecto de la cual todas las demás formas deben juzgarse o a la cual deben conformarse. No es una cuestión menor: como espero que quede claro, se trata de una discusión política —no técnica o, al menos, no sólo técnica— y, si me permiten, geopolítica (p. 121, cursivas en el original).

Tras algunas líneas, establezco una posición que mantengo aquí:

> No daré rodeos: la intención de este texto es normativa, es decir, represiva. Lo considero como un elemento de lo que Michel Foucault llamó «micropenalidad» (1975/2005, p. 183), es decir, de los «procedimientos sutiles» (p. 183) orientados a (re)conducir la conducta (en este caso, académica) de las personas (p. 122, cursivas en el original).

Matizo, en la línea del texto que vengo siguiendo: ser inteligible —en cualquier contexto, pero en lo que aquí interesa, en el contexto académico— supone ser dócil a cierta normativa. De esta manera, quien desee ser considerado/a miembro de la «tribu académica», sortear con éxito los desafíos que la caracterizan y obtener los beneficios derivados (algunos concretos, como un título universitario o un posible empleo profesional; pero otros intangibles como prestigio académico o capital intelectual), deberá, en menor o mayor medida, *conformarse a un orden que lo/a preexiste y que se le impone mediante diversas estrategias*. Aquí intento contribuir a ello bajo la creencia, también derivada de la concepción foucaulteana de *poder*, de que el ejercicio del poder es a un tiempo represivo *y productivo*: la micropenalidad enseña a escribir académicamente.

Con todo, esto no implica que reniegue de formas de escritura contranormativas. Al contrario, las acepto y promuevo e, incluso, en la medida de lo posible en revistas arbitradas (es decir, poco posible), intento alguna: el uso de la forma «os/as» para se-

ñalar diferencias de género (un recurso explícitamente desaconsejado por la Real Academia Española [2012]) o la inclusión en mis textos de alusiones a su proceso de producción o de formas coloquiales (lo primero desafía el mandato positivista de limitarse a hablar «del mundo» y lo segundo el de hacerlo de un modo consistentemente formal que se toma por prototípicamente científico). En definitiva, el orden al que me he referido no está animado: es producto de y es sostenido por la práctica académica. Por lo dicho y mayormente, *opero en este trabajo como un agente de lo instituido.*

Por otro lado, las dificultades que trato en este trabajo no suelen provenir de una vocación rupturista sino, como he dicho, del «desconocimiento de la norma lingüística o de dificultades en su aplicación» (Bassi Follari, 2016, p. 126). Difícilmente puede alguien combatir una norma que no conoce o no sabe aplicar. No hay, para decirlo claramente, vocación contranormativa en el tipo de escritura que aquí trato. E iré más allá: *no hay ruptura sin un grado importante de conformismo*. En otra parte (Bassi, 2014), ilustré esta idea a partir de la improvisación en el jazz: la improvisación es posible gracias a un conocimiento experto de ese ordenamiento del ruido que llamamos «música» y a un manejo avanzado de un instrumento. Así, la improvisación en tanto ruptura *supone conocer y dominar la norma*: quien no puede ejecutar jazz no puede cambiar el jazz. Lo mismo puede decirse de la escritura: es disruptivo/a quien, conociendo el canon y conformándose en buena medida a él, lleva a cabo una acción razonada que, al mismo tiempo, se conforma al orden y lo desestabiliza. Una escritura que no realiza este delicado equilibrio es inofensiva para el canon de la lengua y su recorrido es mínimo: el ensayo es desaprobado, la tesis es rechazada, el artículo no es publicado.

Retomando lo que dije al principio de este apartado, propongo la escritura simple como la solución a un problema *y no pretendo imponer mi voluntad estética* (aunque sí justificarla). En lo esencial, la escritura simple es una solución de mínimos que podría expresarse como sigue: «Si tienes dificultades para escribir académicamente de forma aceptable, escribe de forma simple». Y debería agregar: «El ejercicio de la escritura simple te hará más consciente del modo en que escribes y, una vez dominada, te permitirá avanzar hacia formas más complejas, más oscuras, más bellas e incluso contranormativas de escritura». Para cerrar esta advertencia, diré que tengo la esperanza de operar, al mismo tiempo y por un camino más largo, *como un agente instituyente.*

La escritura simple

Vayamos al nudo: concretamente, mi propuesta está compuesta por un cierto número de «trucos» (Becker, 1998/2010, p. 17). Un truco es «un artilugio que nos ayuda a resolver un problema». A veces «son simples reglas empíricas» y, otras, «el resultado del

análisis científico social de la situación en que surge el problema». En este caso, se trata, mayormente, de estrategias aprendidas en y por la *praxis* y que pueden ser útiles a personas que enfrentan problemas similares. Una vez dominada la escritura simple, creo que puede migrarse hacia formas más complejas, más bellas e incluso más conscientemente oscuras de escribir.

Vaya, entonces, mi recomendación general: «Escribe de forma simple». Más adelante explicaré qué quiero decir con esto exactamente. Prefiero, siguiendo el consejo de Wittgenstein de atender al uso más que a indicaciones abstractas, empezar con un ejemplo (Byrne, 2012/2014, p. 145):

> La tecnología ha cambiado cómo suena la música, cómo se compone y cómo la experimentamos. También ha inundado de música el mundo. El mundo está saturado de (sobre todo) sonidos grabados. Antes teníamos que pagar por la música o debíamos hacerla nosotros mismos; tocarla, escucharla y experimentarla era excepcional, era una experiencia rara y especial. Ahora escucharla es universal, y el silencio es la rareza por la que pagamos y que saboreamos.

Nótese, adelantándome un poco, que hay *cinco* oraciones que componen *un* párrafo y que *todas* tienen *un sujeto*, *un verbo* y *un complemento* claramente identificables. Adicionalmente, las palabras utilizadas son bastante convencionales pero, aun así, la prosa no parece vulgar. Consecuentemente, la idea expresada resulta clara: *la tecnología ha transformado la música en algo cotidiano*. El autor es David Byrne, exvocalista de Talking Heads, una de mis bandas preferidas. Extraje el párrafo de ese clásico contemporáneo que es *Cómo funciona la música*. Me dirán: «¡David Byrne no es un académico! Eso no es ciencia. La ciencia exige otra escritura porque los/as científicos/as tienen cosas más difíciles que decir». No estaría del todo de acuerdo, pero muy bien. Vaya, entonces, otro ejemplo:

> Siguiendo los consejos de Frege, el joven Ludwig Wittgenstein (1889-1951) decide estudiar con Russell en 1911 y pocos años más tarde publica un libro, el Tractatus lógico-filosófico (1921), que ejercerá inmediatamente una profunda influencia sobre un conjunto de filósofos y científicos austríacos y alemanes preocupados por imprimir un giro científico al pensamiento filosófico y acabar definitivamente con las especulaciones meramente metafísicas.
>
> Estos pensadores se constituyeron en un colegio filosófico, el *Círculo de Viena*, y lanzaron en 1929 un manifiesto programático fuertemente inspirado por las tesis de Wittgenstein. Estaban convencidos de que el lenguaje común es un pésimo instrumento para plantear y discutir los asuntos filosóficos, así como para construir una visión científica de la realidad. Según ellos, muchos

> de los falsos problemas en los que se enzarzan los filósofos proviene de un uso poco riguroso del lenguaje, buena parte de las formulaciones filosóficas carecen de sentido debido al uso de un lenguaje insuficientemente formalizado y hasta los enunciados científicos caen inadvertidamente, pero con demasiada frecuencia, en las múltiples trampas del lenguaje cotidiano. (Ibáñez, 2006, pp. 30-31, cursivas en el original)

Escribe Tomás Ibáñez: esta vez sí, un académico que hace ciencia (social). Tomé el pasaje del capítulo *El giro lingüístico* que se encuentra en el libro *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, editado por Lupicinio Íñiguez-Rueda. En ese pasaje, Ibáñez habla de cosas bastante complicadas (concretamente, una de las formas históricas de entender la relación entre lenguaje y realidad) y, si bien la prosa es estructuralmente más compleja que la de Byrne y aparecen palabras más extrañas como *metafísicas* o *formalizado*, el sentido es transparente.

Estos ejemplos ilustran aquel punto de Wright Mills: «[L]a falta de inteligibilidad por lo general tiene poco o nada que ver con la complejidad de la materia y nada en absoluto con la profundidad del pensamiento». En efecto, la complejidad de los asuntos tratados no son, entiendo, justificación para una prosa oscura. Se dice: «No nos queda más remedio que escribir así porque el mundo es muy complejo». Disiento: desde la posición antirrepresentacionista que defiendo, el mundo (en sí) no es ni simple ni complejo, se *construye* como simple o complejo en y por el lenguaje. Por tanto, el mundo no tiene culpa de nada, no nos compele a actuar de un modo u otro (Rorty, 1979/2001) en la medida en que, como sostuve, no existe con independencia de las prácticas (en este caso, científicas) que lo constituyen como mundo.

Tras los ejemplos, formalizo: ¿qué caracteriza a la escritura simple que propongo? Siete atributos que enuncio aquí y detallaré, aunque en un orden diferente, más adelante:

1. Predominio de oraciones simples (aquéllas con un solo predicado).

2. Predominio de oraciones en voz activa (el sujeto realiza —no recibe— la acción del verbo).

3. Predominio de oraciones de estructura convencional (sujeto + verbo + complemento).

4. Presencia minoritaria de oraciones compuestas (aquéllas formadas por dos o más oraciones simples).

5. Párrafos formados por tres o cuatro oraciones que componen *una* idea.

6. Páginas de unos cuatro o cinco párrafos cada una.

7. Uso de lenguaje técnico, aunque evitando palabras innecesariamente rebuscadas o hiperespecializadas.

Veamos un ejemplo más terrenal (tomado de una tesis de pregrado)[1]:

> La maternidad es un concepto complejo que ha tenido transformaciones a lo largo de la historia. Una noción que suele acompañar el concepto de maternidad es la de instinto maternal. Según indican algunas autoras, se relaciona con la condición biológica de ser mujer: «[L]a consideración de que la "naturaleza femenina" radica en una biología» (Palomar, 2005, p. 36). El instinto maternal y el amor maternal son valorizados como la esencia de la mujer (Badinter, 1980; Knibiehler, 2001).

Como será el caso de aquí en adelante, no he seleccionado este ejemplo por su perfección (¿existe?) sino porque ilustra el punto que quiero avanzar. Nótese que el párrafo contiene cuatro oraciones que, si bien no son todas simples, tienen una estructura convencional de sujeto + verbo + complemento. Por ejemplo: «La *maternidad* [sujeto] es [verbo] un concepto complejo que ha tenido transformaciones a lo largo de la historia [complemento]. Adicionalmente, las cuatro oraciones componen, globalmente, *una* idea: que el instinto y el amor maternales han sido presentados como parte de la condición biológica de la mujer. Finalmente, la prosa es teóricamente precisa —sobre todo por el buen manejo del lenguaje técnico— sin ser pedante u oscura.

Veamos ahora un contraejemplo, tomado también de una tesis de pregrado:

> Por un lado, la Antropología y la Sociología han demostrado que las distintas nociones de *niñez* han sido construidas desde los sentamientos de la civilización, siendo a la vez intersectada por diferentes instituciones vinculadas a la vida cotidiana de las personas, tales como la iglesia, sistemas políticos y culturas, pasando por ejercicios de infanticidio y sacrificios, a nociones modernas que visibilizan a la niñez dentro de cierto protagonismo en torno a diferentes problemáticas y fenómenos en la sociedad (Oyarzún, Dávila, Guiardo y Hatibovic, 2008).

Este párrafo tiene más líneas que el anterior y, sin embargo, está formado *por una sola oración*. La oración es, ¡evidentemente!, compuesta y las diversas oraciones simples que la integran están vinculadas mediante gerundios (*siendo*, *pasando*). Esto hace

[1] Para este ejemplo y en adelante, no cito la fuente del extracto de texto bajo el entendido de que uso el ejemplo como ilustración y no como apoyo teórico para mi trabajo. Adicionalmente, no considero ético consignar la referencia debido a que, en ocasiones, presento el extracto como un «mal ejemplo» y no es mi intención estigmatizar a su autor/a.

que el sujeto (que es, en definitiva, aquello de lo que uno habla) sea, a medida que se avanza, cada vez más difícil de identificar. Esto es lo mismo que decir *que es cada vez menos claro cuál es el tema tratado y cuáles son las relaciones entre los diversos elementos*. Es un problema mayor toda vez que la escritura académica existe, supuestamente, para contarnos cómo son las cosas.

Más concretamente, nótese que el primer sujeto que aparece es «la Antropología y la Sociología»: de ello empieza hablando la estudiante, de algo que esas disciplinas hacen o son. Pero luego, inadvertidamente, parece pasar a hablar de la niñez: «siendo a la vez intersectada» no puede referirse a «la Antropología y la Sociología». Asumo que la niñez es la «intersectada» (palabra que, por lo demás, no existe). Pero dado que la estudiante no empieza una nueva oración, con un nuevo sujeto, el texto empieza a ser confuso y, por tanto, teóricamente impreciso. ¿Qué fue, digamos, influido por «diferentes instituciones»: la Antropología y la Sociología o la niñez? Ambas cosas son pensables ¡pero no da lo mismo decir una cosa que la otra!

Siguiendo con el ejemplo, creo que particularmente a partir de «pasando por ejercicios de infanticidio y sacrificios» se hace casi imposible establecer cuál es el tema tratado: ¿qué es lo que pasó «por ejercicios de infanticidio y sacrificios»? Se podría adivinar, gracias a la palabra *infanticidio*, que la estudiante quiere decir que niños y niñas fueron asesinados/as, pero es una muy mala idea dejar un margen tan amplio a la interpretación del/de la lector/a: forzarlo/la a adivinar lo que queremos decir es una muy mala señal. Porque, incluso aunque el/la lector/a sea lo suficientemente avispado/a como para colegir que niños y niñas fueron, en algún momento y lugar, asesinados/as, la forma de expresarlo no es correcta: ¿*ejercicios* de infanticidio? Adicionalmente, ¿es la niñez objeto de infanticidio o lo son, más bien, los niños y las niñas? ¿Puede la niñez ser asesinada? Y, finalmente, hay términos inexistentes, como *sentamientos* o, como avancé, *intersectadas*.

Espero que este ejemplo sea útil para mostrar el punto en el que he insistido: las teorías existen en y por la escritura académica. Como fuere, vuelvo al carácter intrínsecamente político de los textos: la escritura *tiene consecuencias. Nada da igual*. No puede alegarse, como en ocasiones sucede, que se trata sólo «de una forma de hablar». En la medida en que los conceptos y teorías existen en y por la escritura, incorrecciones de este tipo son, al mismo tiempo, *imprecisiones teóricas* (quizás el peor pecado de cuantos cometemos los/as integrantes de la «tribu académica»).

Al revisar este trabajo, sugerí a la estudiante una traducción y le solicité que aplicara la estrategia al resto del texto (que, como suele pasar, presentaba problemas simi-

lares). He aquí mi traducción *à la* Wright Mills (que no es, aclaro, una reconstrucción sino una reforma importante):

> La Antropología y la Sociología han demostrado la existencia de diversas nociones de niñez. Instituciones vinculadas a la vida cotidiana de las personas, tales como la Iglesia, han realizado aportes en ese sentido. La niñez ha sido en ocasiones tan desvalorizada que ha habido, incluso, infanticidios y sacrificios. Esas nociones dieron lugar a otras más modernas que otorgan a la niñez cierto protagonismo respecto de diferentes problemáticas que le atañen. (Oyarzún, Dávila, Guiardo y Hatibovic, 2008)

Nótese que hay ahora cuatro oraciones (en lugar de una) y todas de estructura convencional (a excepción de una oración en voz pasiva: «La niñez ha sido [...]»). Por otra parte, intenté recomponer el sentido global del párrafo para que expresara *una* idea: las nociones de *niñez* han cambiado. Adicionalmente, eliminé palabras inexistentes (*sentamientos*, *intersectadas*), expresiones vagas que no aportaban nada significativo («desde los sentamientos de la civilización»), extractos cuyo significado no era claro («fenómenos en la sociedad») o que eran erróneas (los «sistemas políticos» y las «culturas» no son instituciones).

Sin estar de todo conforme con el resultado, creo que mi traducción es más rigurosa (aunque no representa más fielmente la «verdadera» historia de la noción de *niñez*). Consecuentemente, el sentido del párrafo se hace más claro. Si se está de acuerdo con que hay una mejora, querría destacar que no es resultado de la inspiración ni del genio *sino de la aplicación de una serie de estrategias bastante simples* (que, a riesgo de aburrir, relaté con detalle en los párrafos anteriores). En efecto, a diferencia de lo que suele creerse —que escribir bien es la expresión de un don o el resultado de la inspiración—, yo defiendo que la buena escritura es la expresión del tesón y el resultado de la transpiración. Los textos pueden ser analizados, es decir, puede colegirse qué hacen aquéllos/as cuyas obras disfrutamos y aprender de ello. Llamo a esto «ingeniería del texto» y con la expresión pretendo indicar que se trata de algo muy terrenal, incluso frío, para nada místico, y, por tanto, plausible de ser formalizado y enseñado.

En definitiva, a escribir bien se aprende dominando estrategias de este tipo. Sí, hay gente que escribe muy bien, ¡que parece que siempre escribió bien! Pero incluso los textos de esa gente *son la expresión material de un duro trabajo*. Pasa que nunca vemos ese trabajo, sólo nos relacionamos con el resultado final: esa invisibilidad del proceso nos lleva a creer que los textos se producen sin esfuerzo. Nada más lejos de la realidad: un texto académico se piensa, se conversa, se vuelve a pensar, se intenta, se abandona (o se lanza por la ventana), se retoma, se pone patas para arriba, se retoca, se pule, se relee, se vuelve a conversar, se vuelve a retocar... Es esa actividad, a menudo

desquiciante, lo que hay detrás de un texto académico y es esa actividad *la que enseña a escribir*. No hay atajos: a escribir se aprende… *escribiendo y reescribiendo*.

Espero contribuir a ello en lo que sigue. Tras presentar mi segunda arenga, ésta por la escritura simple, paso a las prometidas recomendaciones de escritura. Retomaré en mayor detalle algunos asuntos ya tratados y agregaré algunos nuevos.

14 recomendaciones de escritura

En lo que sigue y para simplificar, me referiré a estudiantes y académicos/as como «autores/as». Por otra parte, he escrito este apartado pensando en textos relativamente complejos, como ensayos de cierta envergadura, proyectos de tesis o tesis y artículos, ya que son el tipo de producciones a las que más exigencias se formulan. Como dije antes, elijo los ejemplos con la intención de que ilustren el punto, pero no pretendo que sean modélicos. De forma similar, tampoco espero que se consideren mis propuestas como intachables, sino más bien como punto de partida para pensar la recomendación. Finalmente, he evitado en la medida de lo posible escudarme tras la voz pasiva («se recomienda», «se debe», «se aconseja») y he compuesto las recomendaciones en la forma de consejos a un *tú* imaginario, más que nada, porque es la forma en que suelo hacerlo y la que mejor representa la idea de «truco» que comenté antes.

Escribe un guión

Los/as autores/as suelen empezar a escribir sin un plan de ruta. Tienen una idea, claro, pero no una estructura formal y detallada del texto por venir. El problema con esa estrategia es que, en algún punto y particularmente si se trata de un texto largo, pierden el rumbo y el escrito se torna confuso. Esto se manifiesta de una forma muy concreta: la secuencia lógica del texto empieza a perderse de vista, sobre todo, aparecen extractos irrelevantes o en un orden sin sentido discernible. En estos casos suelo preguntar «¿Dónde quieres llegar con esto?» o «¿Qué relevancia tiene esta cita para lo que quieres decir?». Respecto del orden: «¿No dijiste esto ya?» o «Esto debería ir antes: es más general que lo que acabas de decir».

Creo que un buen texto se experimenta como una película con un guión cuidadosamente construido (excluyo aquí a películas como *El perro andaluz*): queda perfectamente claro por qué una escena sigue a otra, el comportamiento de cada personaje coincide con lo que sabemos de él/ella, no hay escenas gratuitas ni subhistorias inconducentes o inconclusas. Al final, todos los cabos quedan atados, uno puede entender el porqué de cada plano y tiene la sensación de que la progresión no podía ser otra. Lo

mismo diría de un texto: si el/la autor/a no tiene vocación surrealista, el texto debería vivirse como una implacable profecía. Cada elemento es necesario y está donde debe estar y, en conjunto, el norte del texto resulta comprensible en todo momento.

Esto suele no ser así. Además de a la falta de un guión, atribuyo el problema a que, en el curso de la composición de un texto, los/as autores/as se topan con múltiples «estímulos». Típicamente, están leyendo libros y artículos para formar el andamiaje teórico de su propuesta. En ese proceso es muy común que se crucen con autores/as y teorías que los/as seducen, que suelen describir como «interesantes» y que desean incorporar a su texto. Así se produce el giro que los/as desorienta por completo.

Mi comentario en estos casos suele ser algo como esto: «No importa si lo que dice Judith Butler es *interesante*. Debes decidir si es *relevante*». ¿Relevante para qué? *Para los puntos que el/la autor/a quiere establecer*. Esos puntos no deberían ser muchos y, sobre todo, deberían ser establecidos *antes* de empezar a escribir. De otro modo, muchísimas cosas parecerán «interesantes» y, de ser incorporadas, el texto resultará en un Aleph borgiano o en un *collage*. Lo difícil nunca es agregar, *es quitar*. Es mucho más probable establecer puntos de relación entre el aleteo de las alas de una mariposa y un huracán que hacer el duelo por todo lo que no se podrá decir (que, dicho sea de paso, será muchísimo más que lo que sí).

Para evitar la sobreabundancia o el caos, mi recomendación es *escribir un guión*. Un guión es un punteo de temas a tratar e, idealmente, sus fuentes asociadas. En un principio puede ser algo bastante impreciso: el/la autor/a podría saber, por ejemplo, que habrá de tratar la precariedad laboral, pero podría no saber mucho al respecto y, menos aún, a qué fuentes acudir. Concretamente, el guión es una lista de tópicos, seleccionados por su relevancia respecto del tema a tratar y ordenados lógicamente. Mostraré un ejemplo a continuación:

1. Nociones de *Estado* (ver, ¿Maquiavelo?, ¿manual de ciencia política?)

2. Tipos de Estado (buscar)

3. El Estado bajo el modelo neoliberal (David Harvey)

4. El Estado neoliberal en Chile (revisar *Chile actual. Anatomía de un mito*)

5. Estado neoliberal y sociedad civil (preguntar *profe* X)

6. Estado y voluntariados (en tanto cumplen funciones de las que el Estado neoliberal se desentiende) (¿?)

Se trata del guión de la fundamentación de una tesis. El problema de investigación era cómo los/as voluntarios/as cumplen funciones de las que el Estado chileno, marcado por la impronta neoliberal que estableció la dictadura de Augusto Pinochet, se desentiende. Como puede verse, sigue una secuencia lógica (no puede alterarse el orden sin dañarlo) que se manifiesta en que *cada elemento contiene al que sigue*, es decir, cada elemento es más específico que el anterior. Adicionalmente, contiene ya algunas referencias muy pertinentes (la alusión a David Harvey), algunas aparentemente pertinentes (el libro *Chile actual. Anatomía de un mito* de Tomás Moulian) y bastante trabajo por hacer (expresado en la forma de signos de pregunta o tareas pendientes). Aun así, era un muy buen punto de partida.

Si el guión es bueno, opera como una guía particularmente útil, sobre todo cuando el/la autor/a empieza a pensar que «todo tiene que ver con todo». Mis recomendaciones a este respecto son:

1. Compón un guión —en la forma de un listado de temas y subtemas— lo más detallado posible.

2. Idealmente, asocia bibliografía, aunque sea tentativa, a cada tema o subtema (para ello es útil consultar a personas entendidas en cada asunto).

3. No empieces a escribir hasta que el guión esté completado.

4. Ten el guión a la vista al escribir para evitar «irte por las ramas» (para ello, es útil copiarlo al final del documento que estás escribiendo y consultarlo a menudo).

5. Cuando estés escribiendo, pregúntate qué rol juega lo que escribes en tu guión. Si te parece que ninguno, quizás estés empezando a relacionar mariposas y huracanes.

Establece una estructura de títulos y subtítulos

Un subtítulo así «2.4.5.2.2. ***Comentarios adicionales acerca del concepto de* ideología *en Gramsci***» indica una estructura de títulos y subtítulos muy compleja. Los títulos y subtítulos, además de cumplir la función de separar temáticamente el texto, sirven para que los/as lectores/as «se ubiquen» en él. Por eso, una seguidilla de números como la de arriba —que señala cinco niveles de especificidad— y la superposición de estrategias para distinguirlos —cursiva, negrita y subrayado— *indican una estructura interna muy complicada*. En un caso como éste, resultará difícil, para quienes no conocen el texto tanto como el/la autor/a, saber qué implica cada subnivel y en qué parte del texto «está».

Propongo que dicha estructura se piense como un mapa conceptual o como una serie de *mamushkas* en la medida en que organizan el texto con base en un *criterio de generalidad*. De ese modo, cada nivel (en la forma de un subtítulo) debe ser más específico que aquél que lo contiene y, a su vez, más general que aquél al cual contiene. Sostengo, desde una mirada vigotskiana, que esa estructura no es reflejo o manifestación del pensamiento *sino el pensamiento mismo*, por lo que dicha estructura no es una trivialidad de formato. En efecto: en un sentido general y desde este punto de vista, no hay relación de representación entre pensamiento y lenguaje sino que pensamiento y lenguaje *son la misma cosa* (o, como mínimo, dos expresiones del mismo fenómeno). Si se coincide, determinar la estructura de títulos y subtítulos es dar forma a las ideas que se pretende trasmitir y no «solamente» decidir *cómo* se expresará el pensamiento. Por ello, cuando se escribe el guión y si es factible, resulta útil definir a un tiempo la estructura de títulos y subtítulos.

Mis recomendaciones a este respecto son:

1. Agrega al guión una estructura de títulos y subtítulos (aunque sea provisoria).

2. Asegúrate de que la estructura sea lo más simple posible y evita subniveles innecesarios (ciertas divisiones temáticas pueden indicarse mediante la redacción).

3. No pases de tres subniveles de especificidad (un título y dos subtítulos).

4. Evita la superposición de estrategias para indicar cada nivel: usa la menor cantidad de formas gráficas diferentes (tamaño; número o letra; cursiva, negrita o subrayado).

Usa oraciones simples

En mi experiencia, el uso de oraciones largas y de estructura compleja genera múltiples problemas. En principio, no tengo nada contra ellas y, en todo caso, no son erróneas. Es sólo que los/as autores/as, particularmente los/as estudiantes, arrastrados/as por el deseo de convertirse en la *academic persona* a la que me referí antes, tienden a abusar de ellas, con dos consecuencias: confusión e imprecisión teórica.

Cuando se usan oraciones largas y complejas, hay más elementos a tutelar, es decir, es más difícil asegurarse de que no se produzcan errores. Es por ello que los/as autores/as que las usan sin estar plenamente conscientes de lo que hacen (lo que llamo «escribir por escribir»), tienden a complicarse, confundirse y perder de vista la idea que pretenden expresar. Sobre todo, y más importantemente, *cometen errores teóricos*. Veamos un ejemplo:

> En relación al análisis realizado y sus consecuentes resultados, es que se evidencia que a pesar de las múltiples acciones desplegadas para reformular el sistema judicial para que el pasar por este mismo no sea un ente revictimizador y más violento que el hecho mismo, y tomando en consideración que si bien el primer encuentro con el aparato judicial al momento de realizar la denuncia en Carabineros no comporta una instancia tan revictimizadora y cuestionadora como las otras, el proceso se torna violento y altamente cuestionador al momento de brindar las primeras declaraciones ante el fiscal, en donde su relato y los hechos narrados son puestos en duda, además de no contar con las condiciones mínimas para que las mujeres se sientan acogidas y escuchadas, debiendo a su vez, tener que relatar los hechos en distintas instancias, a distintas instituciones y personas.

Como puede verse, la oración es *muy* larga. Como resultado, hay problemas desde el principio, pero más a medida que el texto avanza. Sólo mencionaré el más importante: se pierde de vista el tema tratado. ¿Por qué? *Porque no hay nuevas oraciones*. Esto es particularmente claro al llegar a «en donde su relato y los hechos narrados son puestos en duda»: ¿los relatos de quién?, ¿los hechos narrados por quién? En este caso, resulta más o menos simple inferir que se trata de relatos de mujeres pero, en otros casos, pueden cometerse errores teóricos de peso (errores de los que, dicho sea de paso, los/as autores/as, suelen no ser conscientes).

Mi recomendación a este respecto es, como dije antes, *usar oraciones simples*, con una estructura convencional de sujeto + verbo + complemento. Eso suele implicar dividir oraciones largas como la del ejemplo en otras más breves, como he hecho más abajo. En este caso y adicionalmente, he eliminado cierta cháchara que alarga, aun más, la oración. Veamos la oración traducida *à la* Wright Mills:

> El gobierno ha desplegado una serie de acciones para evitar que el sistema judicial sea revictimizador. Debido a ello, la denuncia ante Carabineros —primer encuentro con el aparato judicial— ya no resulta tan revictimizadora como otras instancias. El proceso se torna violento y altamente cuestionador cuando las mujeres brindan declaración ante el/la fiscal. En dicha instancia, sus relatos son puestos en duda. Además, la Fiscalía no cuenta con las condiciones mínimas para que las mujeres se sientan acogidas y escuchadas. Finalmente, las mujeres deben relatar los hechos en distintas instancias y a distintas instituciones y personas, lo que supone una revictimización adicional.

Como puede verse, hay ahora *cinco* oraciones, todas *con sujetos identificables* (como «El proceso» o «la Fiscalía») y acciones que esos sujetos realizan (respectivamente, «se torna violento y altamente cuestionador [...]» y «no cuenta con las condiciones mínimas [...]».

Me centraré ahora en la primera parte de la oración original:

> En relación al análisis realizado y sus consecuentes resultados, es que se evidencia que a pesar de las múltiples acciones desplegadas para reformular el sistema judicial para que el pasar por este mismo no sea un ente revictimizador y más violento que el hecho mismo, y tomando en consideración que si bien el primer encuentro con el aparato judicial al momento de realizar la denuncia en Carabineros no comporta una instancia tan revictimizadora y cuestionadora como las otras.

En primer lugar, quité la expresión «En relación al análisis realizado y sus consecuentes resultados»: es algo que es lógico suponer en la medida en que las estudiantes estaban informando resultados de una investigación. Por tanto, el extracto es prescindible. En segundo lugar y más importantemente, en vez de empezar la oración de un modo no convencional («es que se evidencia [...]») inventé un sujeto —«El gobierno»— que realiza esas «múltiples acciones» (aunque las reduje a «acciones» sin más porque unas acciones —en plural— no pueden más que ser múltiples). Tras eso, ¡punto seguido! En tercer lugar, empecé una nueva oración, con un nuevo sujeto («La denuncia ante Carabineros»), en lugar de continuar la misma oración, vinculando lo que viene con un gerundio («tomando en consideración»).

El resultado de estas acciones es una reducción sustancial del texto (casi a la mitad y, creo, no perdiendo nada de lo importante), mayor claridad y rigurosidad (en la medida en que hay sujetos identificables que realizan acciones simples) y menor probabilidad de cometer errores teóricos involuntarios (dado que, al usar oraciones simples, lo que se está diciendo queda, por así decirlo, «al desnudo» y es más fácil seguirle la pista).

En la línea del ejemplo y para cerrar este punto, mis recomendaciones son:

1. Compón oraciones simples: sujeto + verbo + complemento.

2. Si no estás habituado/a a escribir así, piensa, ¡antes de empezar!, *quién (o qué) hace qué* en la idea que quieres expresar. Tendrás los elementos de la oración: *quién* o *qué* (sujeto), *hace* (verbo) *qué* (complemento).

3. Evita iniciar las oraciones con gerundios (-ando/-endo) o expresiones del tipo «Respecto de» o «En cuanto a». Si lo haces, te verás forzado/a a una estructura de oración poco convencional. *Busca un sujeto.*

4. Los/as autores suelen usar gerundios (-ando/-endo), expresiones tópicas («lo que», «lo cual», «donde», etc.) y coma o punto y coma para unir varias oraciones: en la medida de lo posible, reemplaza esos recursos por nuevos sujetos.

5. Si estás revisando tu texto y encuentras oraciones largas y/o confusas, divídelas en dos o más: identifica o crea un sujeto, asóciale una acción (en la forma de un verbo) y un complemento, ¡pon punto seguido! y vuelve a empezar.

Evita el hipérbaton

El hipérbaton consiste en alterar el orden habitual de los elementos de una oración, es decir, el aburrido sujeto + verbo + complemento al que me he referido antes. En clases lo he rebautizado como «yodismo» en alusión a la forma en que habla el Maestro Yoda: «Poderoso te has vuelto, el lado oscuro percibo en ti». No suelen darse casos tan extremos de *yodismo* en la escritura académica, pero sí aparecen formas «retorcidas» que, a mi juicio, sólo confunden (en lugar de mostrar erudición o refinamiento, que, volviendo a la idea de *academic persona*, es la razón por la que son así).

En mi experiencia, confunden tanto a quien lee como a quien escribe. En una ocasión comentábamos con una estudiante el siguiente extracto:

> El maltrato a la mujer, es uno de los principales problemas de la sociedad Chilena contemporánea. Problema cuyo posible origen recae en una organización social patriarcal en la que el hombre ha sido el que lo domina.

Obviando la coma innecesaria tras «mujer», la palabra *chilena* iniciada con mayúsculas y otras cuestiones, pregunté a la estudiante a qué se refería con el *lo* que está hacia el final: ¿qué domina el hombre? Releyó y, después de un momento, me contestó: «No sé». No es una respuesta inhabitual: al escribir de un modo innecesariamente complicado, los/as autores/as pierden de vista el punto que tratan y dejan de poder tutelar qué es exactamente lo que están diciendo. Es otro caso de «escribir por escribir». Esto, en un texto académico, *es muy grave*. Volviendo al ejemplo, la estudiante hace una afirmación teórica: hay algo que el hombre domina. *Debe quedar perfectamente claro qué*. Si se emplean oraciones simples es más fácil poder contestar esa pregunta (y, en nombre de la rigurosidad teórica, *es vital poder hacerlo*).

Continuaré con un ejemplo de hipérbaton:

> Conocer los discursos que emiten los padres respecto a la paternidad en relación a estas medidas resulta relevante en el sentido de que es un fenómeno que va en aumento en nuestro país y que impacta en un gran número de padres.

Nótese que se comienza la oración con «Conocer los discursos» que es lo que «resulta relevante». Esto genera que no quede claro qué es lo que «va en aumento»: ¿la paternidad?, ¿las medidas?, ¿alguna otra cosa? Adicionalmente, ¿qué «impacta en un

gran número de padres»? ¡No pueden ser los discursos de los padres! ¿O sí? ¿Será «la paternidad»? ¿La paternidad impacta en un gran número de padres?

Mi recomendación fue *desyodizar* la oración:

> Resulta relevante conocer el discurso de los padres acerca de la paternidad ya que las «nuevas paternidades» son un fenómeno creciente en nuestro país.

Nótese que la oración toma una forma más convencional, al tiempo que se acorta y hace más precisa. Los cambios concretos son simples: básicamente, mover «Resulta relevante» al inicio (lo cual permite al/a la lector/a colegir rápidamente qué es lo que «resulta relevante»: «conocer el discurso [...]), agregar un complemento claro al verbo («conocer *el discurso de los padres acerca de la paternidad*») y no dejar librado a la interpretación qué es aquello que «va en aumento» y aquello que «impacta en un gran número de padres». También, en mayor detalle, quitar «en relación a estas medidas» por producir confusión: ¿acerca de qué es el discurso de los padres: de la paternidad o de las medidas?

Un par de ejemplos adicionales (marco en cursiva los extractos problemáticos):

> Al respecto *sabido es* que en Chile las características actuales de la organización del trabajo (junto a otras políticas públicas y el Estado en general) se configuran a partir de la década del 50.

Mejor:

> Las características actuales de la organización del trabajo en Chile (junto a otras políticas públicas) se configuran a partir de la década del 50.

> *Diversos son* los antecedentes que permiten comprender el surgimiento de la terapia familiar.

Mejor:

> Los antecedentes de la terapia familiar son diversos.

Nótese que en el último caso, además del hipérbaton (comenzar por «Diversos son los antecedentes [...]») había pasajes que no aportan nada significativo (como «permiten comprender el surgimiento») y pueden ser eliminados.

También, como dije antes, es muy común que los/as autores/as comiencen oraciones con expresiones del tipo «en cuanto a» o «respecto de». Entro ahora en detalles: estas formas «fuerzan» el hipérbaton (y las redundancias). Veamos dos ejemplos (marco en cursiva las expresiones que podrían evitarse):

> En cuanto a la conformidad *la* podemos definir como la modificación de cogniciones, afectos o conductas debida a la presión social ejercida por una mayoría.

Mejor:

> La conformidad es «la modificación de cogniciones, afectos o conductas debida a la presión social ejercida por una mayoría».
>
> Respecto a la identidad, *podemos decir* que es un tema ampliamente tratado en la literatura especializada.

Mejor:

> La identidad es un tema ampliamente tratado en la literatura especializada.

Antes de pasar a las recomendaciones, aclaro que el hipérbaton *no es una forma incorrecta* sino una forma inhabitual de ordenar las oraciones. De hecho, a veces se usa para hacer énfasis. Por ejemplo, escribir «Son las fiscales las que llegan primero» en lugar de «Las fiscales llegan primero» porque se pretende destacar «las fiscales» vía un cierto efecto dramático. Lo mismo para «En tren, vayamos»: lo central no es que se irá, sino *que se irá en tren*. El hipérbaton se vuelve problemático cuando es la estructura de oración más común en un texto o cuando oscurece la comprensión.

En la línea de lo dicho, mis recomendaciones (que siguen la línea del punto anterior):

1. Escribe con oraciones de orden convencional: sujeto + verbo + complemento.

2. Identifica aquello a lo que quieres referirte: *es tu sujeto*. Pon tu sujeto al inicio. Luego identifica qué hace ese sujeto: *es tu verbo*. Pon tu verbo a continuación. Finalmente, agrega un complemento acorde al verbo. Pon el complemento tras el verbo.

3. Evita escribir como habla el Maestro Yoda. Si, al releer, te percatas que lo haces sin darte cuenta, transforma los hipérbatos en oraciones de orden convencional según he detallado en el punto anterior de esta lista.

Arma párrafos de tres o cuatro oraciones simples

Además de escribir oraciones muy largas y complejas, es habitual que los/as autores/as armen párrafos demasiado extensos. De ese modo, la idea presentada en el párrafo se vuelve confusa, aparecen redundancias o se yuxtaponen ideas claramente diferentes.

Como regla general, cada oración es una idea relativamente distinguible de las demás. Cuando esa distinción es más marcada, aconsejo poner punto aparte y comenzar otro párrafo. Siguiendo con las reglas generales, cada párrafo debería contener una idea mayor o más compleja, a la que las oraciones que lo componen aportan. Así, para evitar confusiones, redundancias y superposiciones, recomiendo armar cada párrafo en base a tres o cuatro oraciones simples.

Si se sigue esta recomendación y la anterior, la estructura de cada párrafo será la siguiente: «Sujeto + verbo + complemento. Punto seguido. Sujeto + verbo + complemento. Punto seguido. Sujeto + verbo + complemento. Punto seguido. Sujeto + verbo + complemento. Punto aparte».

Concretamente y repitiéndome un poco, aconsejo *planificar* cada apartado y decidir, *antes* de comenzar a escribir, qué rol jugará cada párrafo. Un guión tal puede ser algo como esto:

1. Introducción (un párrafo).
2. Visión general del estado del arte (un párrafo).
3. Investigación biomédica (¿dos planas?).
4. Investigación de raíz cognitiva (¿cuatro planas?).
5. Investigación psicosocial (¿cuatro planas?).
6. Conclusiones (un párrafo).

Se trata del guión del estado del arte de una tesis de posgrado acerca de la procastinación. Como se ve, en este caso no estaba totalmente definida la cantidad de párrafos destinados a cada elemento, pero, aun así, se establecen los elementos del apartado, su orden y su peso relativo. Con un guión de este tipo la estudiante podía saber, si iba en la quinta página destinada a la investigación biomédica (a la que había asignado dos), que, muy probablemente, había incluido elementos innecesarios o con demasiado detalle. Suele ser suficiente para corregir el rumbo. Por su parte, los puntos 1, 2 y 6 ya tienen precisada su extensión: un párrafo para cada uno. De este modo, al escribir, resultó a la estudiante más fácil saber en qué parte del texto estaba, por qué o para qué estaba escribiendo un determinado párrafo y qué venía a continuación.

Creo que esa «idea mayor o más compleja» a la que aludí y que se expresa en un párrafo, también puede pensarse en términos de función. Por ello, es bueno preguntarse «¿Para qué sirve este párrafo?» o «¿Cómo aporta esta oración a la idea del párrafo?». Por eso es que es útil establecer tal función *antes* de escribir: ayuda a no

«irse por las ramas», redundar o yuxtaponer ideas que sería mejor presentar en párrafos distintos.

Recomiendo, entonces:

1. Establece la función que cumplirá el apartado que escribirás (como presentar el plan del texto, introducir o detallar un concepto, dar ejemplos o contraejemplos, comentar una controversia, responder objeciones a la teoría, reportar antecedentes de investigación, proponer una idea nueva, avanzar y fundamentar un argumento, concluir, hacer autocrítica, etc.)

2. Establece una cantidad *a priori* de párrafos destinados a cada función (puede modificarse luego).

3. Arma párrafos de tres o cuatro oraciones simples *que, claramente, tributen* a dicha función.

4. Consulta tu guión a menudo, sobre todo, cuando no entiendas por qué estas escribiendo algo o en qué parte del texto estás.

5. Cuando revises, mantente atento/a a extractos que no aporten a la función que estableciste y pregúntate «¿Qué función cumple este párrafo?» y «¿Qué sucede si lo quito?».

Si se atiende a estas recomendaciones, un párrafo podría tomar la siguiente forma:

> La gubernamentalidad es una de las formas que toma el poder en el trabajo de Foucault. Se trata de una estrategia que toma fuerza en los feudos de la Edad Media y se encarna en un Estado que administra cada vez más territorio y población. Dicha estrategia comprende instituciones, prácticas y tácticas que permiten ejercer un poder «que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber la economía política, como instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad» (Foucault, 1999, p. 195). Desde este punto de vista, la experiencia del tiempo es, a la vez, fruto y condicionante de prácticas sociales y productivas y es, por tanto, atingente al orden de la población.

La función del párrafo, en este caso, era introducir la noción de *gubernamentalidad*. Nótese que todas las oraciones, salvo la última, contribuyen a presentar alguna arista de dicha noción: la primera la define de forma general, la segunda alude a la historia del fenómeno y la tercera lo precisa teóricamente.

No abuses de los conectores

Detallaré algunas cuestiones que aludí en el apartado anterior. La forma más habitual que toma la tendencia a no escribir con oraciones simples es párrafos muy largos, compuestos por varias oraciones simples unidas mediante lo que llamo «conectores». Veamos un ejemplo antes de pasar a los detalles (he marcado los conectores en cursiva):

> La presente investigación se llevará a cabo en la institución X, *que* es un sistema integrado de Educación Superior, *el cual* está conformado por la Universidad X, el instituto profesional X y el centro de formación técnica X, *los cuales* comparten tanto una misión como valores de tipo institucionales. Es una corporación de derecho privado, *la cual* no posee fines de lucro.

Se trata de un caso de «subordinación sintáctica excesiva» (Gómez Torrego, 2006/2007, p. 394) en el que aparece repetidamente «el cual» y expresiones similares (como «los cuales» o «la cual»). Dice el autor (pp. 394-395), en la línea de lo que he propuesto aquí:

> La subordinación excesiva da lugar a periodos y párrafos demasiado largos, lo que dificulta y oscurece el contenido, además de producir un efecto de grandilocuencia y pesadez que hoy desentona. Se prefiere el período breve, la sucesión y/o yuxtaposición de oraciones y secuencias cortas.

También suelen aparecer otros conectores como *donde*, *quien*/*quienes*, *lo que*, *los/as que* y *que* para vincular oraciones subordinadas. No hay nada malo con las oraciones subordinadas (aquéllas que dependen de otra para ser comprendidas). Es su exceso lo que indica que, probablemente, deberían haberse compuesto más oraciones. Reescribo el ejemplo:

> La presente investigación se llevará a cabo en la institución X, una corporación de derecho privado sin fines de lucro. Dicha institución es un sistema integrado de educación superior conformado por la Universidad X, el Instituto Profesional X y el Centro de Formación Técnica X. Estas tres dependencias comparten una misión y unos valores institucionales.

Como mencioné, suelen aparecer otros conectores. Veamos un ejemplo en el que se abusa del gerundio (-ando/-endo) (los he marcado en cursiva):

> La racionalización se da a entender como la definición de papeles de género según las funciones económicas y sexuales que cumplían hombres y mujeres en la sociedad, *planteando* una instrumentalización de los comportamientos de hombres y mujeres, *generando* características y rasgos que debían ser

> cumplidos según el género, *estableciendo* normas sociales que debían ser cumplidas, ya que de lo contrario si estas eran cuestionadas o se realizaba una variación en el cumplimiento de estas normas, se consideraba una desviación en la persona.

En ocasiones, el uso de estos conectores afecta seriamente el sentido del texto en la medida en que puede entendérselos como *deixis de discurso*, es decir, como expresiones que aluden a otras partes del texto. He tratado este tema en detalle en otro lado (Bassi Follari, 2016), por lo que no abundaré. Baste decir que, por ejemplo, una expresión como «el cual» refiere a algo masculino y singular que fue mencionado antes y que debe ser claramente identificable. Lo mismo para los gerundios: debería haber algo concreto que, en el último ejemplo, está «planteando», «generando» y «estableciendo». Si no es así, el texto pierde coherencia interna y, la mayoría de las veces, rigurosidad teórica.

Veamos, para cerrar este apartado, un ejemplo extremo, pero en lo absoluto poco común:

> No son capaces de darle fin a una relación que las envuelve en constantes agresiones, movilizándolas en una dinámica, donde terminan siendo víctimas de sí mismas por no decidir terminar con un sistema de relación, que adopta diversas formas, que en muchas ocasiones la muerte tiende a ser el resultado de ésta.

Nótese que la oración no empieza por un sujeto, aunque podemos suponer que es «las mujeres». Más adelante «las mujeres» deja de ser el sujeto que, aparentemente, pasa a ser «constantes agresiones» (que movilizan a las mujeres). Luego las cosas se complican aún más: no queda claro a qué se refiere ese «donde» (que debería indicar un lugar mencionado antes) en «donde terminan siendo víctimas de sí mismas». El sujeto, una vez más, cambia: pasa a ser «un sistema de relación» y, para finalizar, un cierre desconcertante: ¿de qué tiende a ser la muerte el resultado?, ¿a qué refiere la palabra «ésta»? Como espero que se note, una escritura académica con este nivel de imprecisión incurre en serios errores teóricos y bordea la ininteligibilidad.

Haz uso del lenguaje técnico pero evita la oscuridad

Las teorías son núcleos semánticos muy precisos y hablar desde una teoría es inscribirse en ellos. Hasta cierto punto y como he sugerido en otra parte, hablar académicamente es jugar, según la terminología de Wittgenstein (1952/1999), el *juego de lenguaje* de la academia. Ser académico/a, profesional o científico/a implica, entre otras cosas, hablar de un cierto modo. Es por esta razón que los/as profesores/as insistimos tanto

con el uso del «lenguaje técnico»: si los/as estudiantes no lo hacen, les negamos el acceso a nuestra «tribu» y a sus beneficios asociados.

En mis clases suelo bromear diciendo que, en el núcleo semántico de Foucault, un *dispositivo* es una cosa que hace que la gente haga ciertas cosas. Giorgio Agamben (2011, p. 257), en cambio, lo presenta así:

> [Un dispositivo es] todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.

Comparemos: queda claro que la definición de Agamben *suena mejor*. Parece más «seria» y «científica». ¿Por qué? Porque es más precisa y técnica (en el sentido de acorde al juego de lenguaje esperado de un/a académico/a). Y lo es, a pesar de, en algún punto, no ser tanto mejor que la mía (después de todo, decir «todo aquello» no es tan distinto de decir «una cosa»). Continuemos. ¿Por qué, concretamente, parece más «seria» y «científica»? Porque «todo aquello», con todo, es menos coloquial que «una cosa», porque «tiene la capacidad» es más preciso que decir «hace que» y porque precisa qué «ciertas cosas» hacen los dispositivos que la gente haga (y, por tanto, es más específica)

Nótese, por otro lado y en la línea de lo defendido por Wright Mills y Becker, que la definición formulada por Agamben no se vuelve más oscura sino *sólo más técnica*. Esto resulta de acudir al núcleo semántico de la teoría de que se trate y de reemplazar expresiones coloquiales por otras más formales aun no siendo técnicas (es el caso de «todo aquello» en lugar de «una cosa»).

En definitiva, recomiendo *hacer uso de la terminología asociada a la teoría de que se trate*: si, por ejemplo, se presenta el mundo desde la teoría marxiana, no se puede decir «casta inferior», «los pobres», «grupo social desfavorecido», «empleados» o algo similar. Hay que usar las palabras *clase*, *proletarios* o *proletariado*, que son las que empleó Karl Marx. Lo mismo para cualquier otra teoría: debe conocerse y usarse con precisión la terminología correspondiente.

Adicionalmente, aconsejo reemplazar las palabras comunes (no técnicas) que sean coloquiales por otras más formales. Esto último resulta bastante más complejo de precisar, aunque es claro qué expresión del siguiente par suena más «académica»:

1a. Hay muchas definiciones de *participación* y es difícil decir cuál es la mejor.

1b. Se han propuesto múltiples definiciones de *participación* por lo que resulta complejo calificar alguna como inherentemente superior a las demás.

Como se ve, ambas expresiones no son muy diferentes en cuanto a contenido pero la segunda produce la impresión de más «seriedad», «rigurosidad», «cientificidad». Esto se debe a que hay expresiones consideradas más propias del juego de lenguaje académico, sin que necesariamente puedan proveerse buenas razones para ello. ¿En qué sentido importante es «mejor» decir «Se han propuesto» que «Hay»? Como fuere, hay un juego de lenguaje propio de la academia, aunque variable según los contextos, que es considerado por una determinada comunidad académica como «adecuado». Aconsejo, por ello, no sólo conocer y utilizar el núcleo semántico de la teoría de que se trate sino también las formas que, no siendo técnicas, son consideradas «adecuadas» y se espera que sean usadas en los textos académicos.

Ahora, ¿en qué momento esta rigurosidad en el manejo del lenguaje se vuelve oscuridad? ¿Cuándo se cruza el límite de la precisión hacia la palabrería inútilmente pedante? Es difícil decirlo: como dije antes, la oscuridad no es una propiedad de los textos. Con todo, creo que puede establecerse un gradiente.

Veamos un ejemplo (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 36, cursivas en el original):

> La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (*educación*).

Antes que nada, traduzco *à la* Wright Mills:

> Toda acción pedagógica es simbólicamente violenta porque se produce en el contexto de una relación de dominación.

Lo sé: *hay más ahí*. Pero no creo que haya nada más que sea digno de mención. Si se me concede eso, puede preguntarse: ¿y lo demás? A mi juicio, *lo demás sobra*: para empezar, el texto es innecesariamente críptico. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron parecen no ignorarlo: comienzan su obra (p. 41) con un pequeño diccionario de abreviaturas, como «AP» (para «acción pedagógica»), «AuP» (para «autoridad pedagógica») o «SE» (para «sistema de enseñanza»), que, aun siendo términos bastante convencionales, no se molestan en escribir *in extenso*. Esta complejidad impostada aumenta por la profusión de términos que aportan más bien poco. Finalmente, y quizás debido a lo anterior, el texto es innecesariamente largo. De hecho, en la edición que sigo aquí, Francesco Ciatoloni, usando palabras de los autores mismos, reduce a poco más de tres cuartos de página las 250 de *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

En definitiva, no veo la necesidad, *si es que la necesidad importa en estas cuestiones*, de ese tipo de escritura: me parece pedante, ostentosa y, en última instancia, mayormente vacía e inconducente. En lo que aquí importa y a quienes no tengan vocación por este tipo de escritura, aconsejo contención retórica. Concretamente, recomiendo:

1. Conoce y utiliza el vocabulario asociado a la/s teoría/a que estés empleando.

2. Reemplaza expresiones coloquiales por otras más formales.

3. Evita la grandilocuencia y la pedantería (en la forma de palabras rebuscadas o hiperespecializadas).

Atiende a la musicalidad

De un texto académico se espera no sólo precisión y rigurosidad sino también cierta belleza. Evidentemente es poco probable acordar qué significa exactamente que un texto sea bello. Por eso, aquí me limitaré a cierta «musicalidad» derivada de la forma en que las palabras suenan (y no a su significado).

Sigo en este punto a Leonardo Gómez Torrego (2006/2007). El autor menciona (marco en cursiva la forma referida):

1. Las «rimas internas en la prosa» (p. 367): «En esta *oración* haré *mención* a una *situación* [...]» o «Por *ello* es *bello* [...]».

2. Las «cacofonías» (p. 368): «Experimentaron un *terror terrible*» o «*Aparentemente aparenta* menos años».

3. La «pobreza léxica» (p. 369): el uso de un léxico limitado, es decir, de una cantidad relativamente reducida de palabras. La pobreza léxica obliga a repetir formas de expresión o usarlas en lugar de otras más precisas (algo muy relevante en la escritura académica). Ejemplos: sustantivos como *tema* («El tema de Israel y Palestina» por «El conflicto entre Israel y Palestina»), *algo* («El gobierno se vio obligado a hacer algo» por «El gobierno se vio obligado a subir los salarios») o *cosa* («La cosa es grave» por «La situación es grave»). Verbos como *hacer* («Hacer una película» por «Rodar una película, «Hacer daño» por «Infligir daño») y *tener* («Tiene síntomas de gripe» por «Presenta síntomas de gripe», «Tenemos tiempo» por «Disponemos de tiempo»). Y, finalmente, expresiones como «tiene relación con» (como veremos, es mejor precisar cuál es la relación) o «como que» («Como que se enojó» por «Se enojó»).

Es muy común cometer este tipo de errores. Dado que no se escribe un texto académico de un tirón, los/as autores/as no tenemos presente qué es exactamente lo que venía antes y, claro, no tenemos totalmente definido qué vendrá después. Lo habitual es darse cuenta de la monotonía en la relectura. En ese caso, basta con eliminar expresiones, reemplazarlas por otras más precisas («tiene relación» por algo que precise en qué consiste esa relación como «influye en» o «hizo una casa» por «construyó una casa») o reemplazarlas por otras equivalentes desde el punto de vista semántico *pero que suenen diferente*. Por ejemplo, para señalar una relación de causa/consecuencia pueden usarse numerosas expresiones diferentes (Gómez Torrego, 2006/2007, p. 377, cursivas en el original): «*porque*, *pues*, *ya que*, *como quiera que*, *puesto que*, *como*, *por tanto*, *por consiguiente*, *con que*, *así que*».

Resumiendo, mis recomendaciones a este respecto son cuatro:

1. Utiliza un léxico tan variado como puedas.

2. Si al releer notas repeticiones sónicas, elimina las expresiones problemáticas o reemplázalas por otras equivalentes desde el punto de vista semántico.

3. Si al releer descubres palabras vagas o generales (debidas a un léxico limitado), reemplázalas por otras más técnicas o específicas.

4. Si consideras que te faltan recursos para realizar los cambios necesarios, consulta un diccionario de sinónimos o utiliza la función de sinónimos de tu procesador de textos.

Evita la cháchara

Junto a las oraciones complejas o «retorcidas», la cháchara —es decir, la «abundancia de palabras inútiles» (Real Academia Española, 2016, s/p)— es el rasgo más habitual de la escritura académica y constituye el tipo de error que más claramente ejemplifica ese intento de convertirse aquella *academic persona* en la que insisto. Al respecto dice Becker (1986/2011, p. 23): «Los sociólogos tienen la mala costumbre de emplear veinte palabras allí donde bastaría emplear dos». En mi opinión, lo que Becker atribuye a «los sociólogos» puede extenderse a la mayoría de autores/as, muy particularmente en el terreno de las ciencias sociales.

Veamos un ejemplo:

> La presente investigación adscribe al trabajo realizado con los integrantes de [la institución X], donde a partir del discurso de los integrantes, se identifica-

> ron diversas aristas que nos permitirán realizar de manera acabada los protocolos de inducción que está requiriendo la organización a la fecha.

Buena parte de esa oración *no cumple ninguna función semántica relevante*. En este caso, recomendaría comenzar por identificar la función de la oración: es *presentar el objetivo de una investigación*. Con eso en mente, continuaría por elegir un sujeto acorde como «El objetivo de esta investigación». A continuación, definiría un verbo pertinente y simple: «es» (y no sus alternativas rimbombantes como «se constituye en», «se refiere a» o «abarca»). Y, finalmente, precisaría un complemento, en ese caso, cuál es tal objetivo. Si se siguen estas recomendaciones, la oración podría tomar la siguiente forma:

> El objetivo de la presente investigación es conocer el discurso de los/as integrantes de la institución X a fin de construir los protocolos de inducción solicitados.

En este caso y haciendo caso omiso de otros aspectos problemáticos, el cambio resulta de eliminar pasajes *piripitifláuticos* como «adscribe al trabajo realizado» o «se identificaron diversas aristas que nos permitirán realizar de manera acabada». Palabras como *adscribe* o *manera acabada* indican una voluntad de pomposidad, no suman nada y, aún más, complican la comprensión.

En ocasiones, no se trata de párrafos enteros sino de expresiones menores. Veamos un ejemplo.

> Considerando la información recabada en las entrevistas es posible determinar que la distancia desde cada club a la ciudad de Viña del Mar es una limitante debido a la condición económica, física y edad de los/as adultos/as mayores. Sin embargo, a pesar de las diversas dificultades que puedan existir en los diferentes clubes de la región es posible pesquisar que para todas las representantes e integrantes de cada club es de suma importancia ser parte de los proyectos que permite generar [la institución X].

Reemplacemos: «A pesar de las diversas dificultades que puedan existir en los diferentes clubes de la región» puede reemplazarse por «A pesar de las dificultades que experimentan los clubes de la región» y «Que permite generar» puede ser reemplazado, *sin perder nada*, por «de» (!). Caso contrario, la oración «se engorda» artificialmente con elementos que no aportan nada significativo en términos semánticos. Es decir, *el texto se vuelve cháchara*. De hecho, el párrafo entero podría reescribirse como sigue:

> La condición económica y física de los/as adultos/as mayores convierte en un problema la distancia entre los clubes de la región y la ciudad de Viña del

> Mar. Sin embargo, a pesar de las dificultades de los clubes, los proyectos de [la institución X] son de suma importancia para sus integrantes.

Gómez Torrego llama «circunloquios» (p. 391) a estos recursos. Veamos algunos ejemplos: «Estamos en cabal conocimiento de que [...]» en lugar de «Sabemos que [...]», «La ingeniera está en condiciones de [...]» en lugar de «La ingeniera puede [...]», «Fui objeto de agresión» en lugar de «Fui agredido», «La estudiante hizo acto de presencia» en lugar de «La estudiante se presentó» y «Soy de la opinión de que [...]» en lugar de «Opino que [...]». Se trata de ejemplos aislados pero, en mi experiencia, este «engorde artificial» del que hablo, aplicado a *todo* un escrito, puede redundar en un 20% a 30% de extensión inútil.

Adicionalmente, el autor aporta otras formas que atentan «contra la sencillez y la naturalidad» (p. 394). Veamos.

1. Imágenes cursis («lágrimas como gotas de lluvia», «dientes cual perlas») y tópicas («dar luz verde» por «aprobar», «ir más allá» por «profundizar»).

2. «Léxico exagerado» (p. 396) como en «drástico final», «hecho crucial», «momento álgido», etc. En los textos académicos, esto suele aparecer cuando los/as autores/as sopesan los aportes de su trabajo. Cito: «Esta investigación producirá *cambios drásticos* en la forma en que [...]». O: «Realizar esta investigación es *de la mayor importancia* debido a que [...]». En un sentido general, recomiendo pies en la tierra para juzgar el impacto del escrito de que se trate: ningún texto salva el mundo.

3. Las «redundancias» (pp. 386-388), es decir, la tendencia a agregar palabras sin ningún valor expresivo adicional. El autor da varios ejemplos que suelen aparecer en los textos académicos: «actualmente en vigor», «base fundamental», «caso muy extremo», «coordinadas entre sí», «ejemplo práctico», «falso pretexto», «hacer especial hincapié», «joven adolescente», «participación activa», «proyecto de futuro», «propia idiosincrasia», etc.

4. El uso de «sinónimos consecutivos» (p. 389) que sólo «hacen bulto», como en «Esto no hace más que *manifestar* y *expresar* el malestar [...]», «La corte *determinó* y *decidió* que [...]», «Sabemos *positivamente*», «Yo *particular* y *personalmente* creo que [...]» o «Esta controversia quedó zanjada *total* y *absolutamente* cuando [...]».

5. El uso de «constituyentes discontinuos» (p. 390), como en «*Lo que* esto quiere decir es que [...]». Mejor: «*Esto* quiere decir que [...]». También «Fue la directora quien presentó el programa» por «La directora presentó el programa» (a no ser que se pretenda el «efecto dramático» al que me referí al hablar del hipérbaton). Vol-

viendo al inicio de este artículo, en nuestro contexto son muy comunes las formas «lo que es» y «todo lo que tiene que ver con». Mejor «Mañana dará comienzo el festival» que «Mañana dará comienzo lo que es el festival». Mejor «Hemos enfrentado el estigma que padecen gais y lesbianas» que «Hemos enfrentado todo lo que tiene que ver con el estigma que padecen gais y lesbianas».

6. «El léxico pedante» (p. 394), es decir, las expresiones rimbombantes y *piripitifláuticas*, como «inicializar» por «iniciar», «visionar» por «ver», «conflictual» por «conflictivo» o «predominancia» por «predominio». Esta tendencia toma otra forma en el mundo académico: usar palabras extranjeras en lugar de sus versiones castellanas. Gran vicio de filósofos/as a quienes parece que ningún término castellano hace justicia a *Verstehen*. Excluyo aquí, discutiblemente, términos —como *savoir faire* o *à la* (del francés) y *a priori* o *ad hoc* (del latín)— que forman parte del juego de lenguaje académico y que, en lugar de pedantes, suelen considerarse elegantes o incluso necesarias.

Por lo dicho, recomiendo:

1. Piensa en lo que quieres decir *antes* de escribir y establece una función para la oración o párrafo en que trabajas.

2. Redacta de un modo preciso (técnico) pero accesible y variado.

3. Evita expresiones inútiles o rimbombantes.

4. Pregúntate: «¿Para qué sirve esta expresión/oración?» y «¿Puede ser eliminada o reemplazada por otra más simple?».

5. Relee y elimina sin piedad todo lo que no aporte algo a la idea que desarrollas.

Tutela las relaciones entre elementos teóricos

Antes dije que una teoría es un *núcleo semántico*. Luego diré que un texto es una *estructura*. Desde una mirada epistemológica como la que propuse, no debería sorprender la similitud: teorías y textos *son la misma cosa*. Como mínimo, las unas no existen sin los otros. Como fuere, ¿en qué se parece un núcleo semántico (es decir, un conjunto organizado de significados) con una estructura? En que ambos son *un sistema de elementos relacionados entre sí.*

En este sentido, me gusta pensar que escribir (y hablar también) es poner en el formato secuencial propio del lenguaje una estructura tridimensional de elementos relacionados que, en sentido estricto, podría empezar a «contarse» por cualquier lado y

«recorrerse» de cualquier modo. Así, imagino las teorías como esferas compuestas de elementos conectados entre sí y el lenguaje como un impulso que las transita. Si la metáfora resulta útil, escribir un texto —académico, en este caso— consistiría en recorrer y dejar fijado en papel un núcleo semántico. Por ello, para ser fiel a él, hay que tratar cuidadosamente las relaciones entre los diversos elementos.

Los/as autores/as suelen emplear afirmaciones vagas como «se relaciona con» o «se vincula a». *No es suficiente*: hay que precisar *cuál* es la relación entre un elemento y otro. Decir que el uso de aplicaciones de mensajería instantánea *mejora* la escritura y que *empeora* la escritura es equivalente en el sentido de que, en ambos casos, *se postula alguna relación*. Podría escribirse: «El uso de mensajería instantánea *está relacionado* con las habilidades de escritura». ¿Es cierto? Sí, es cierto. Pero, en un texto académico, una afirmación así *sirve de más bien poco*. Hay que precisar cuál es, concretamente, la relación entre el uso de aplicaciones de mensajería instantánea y las habilidades de escritura.

De forma similar, los/as estudiantes, al componer un mapa conceptual, trazan flechas entre diversos elementos. Estas flechas, como es sabido, grafican relaciones y, por tanto, no pueden establecerse entre dos elementos cualesquiera ni tampoco puede otorgárseles cualquier sentido.

Veamos un ejemplo. Max Weber postuló cuatro tipos de *acción social*: *racional con arreglo a fines*, *racional con arreglo a valores*, *afectiva* y *tradicional*. Si se quisiera representar gráficamente ese núcleo semántico, podrían trazarse cuatro flechas desde el elemento *acción social* a cada uno de sus cuatro tipos. Cada una de esas flechas podría interpretarse como «se divide en». Claro que también podrían trazarse flechas de sentido contrario, aunque eso modificaría la relación a «es un tipo de». Inversamente, no podría trazarse una flecha entre el elemento *tradicional* y el elemento *racional con arreglo a fines* a *no ser que los vincule alguna relación teórica*. Si no es así, la flecha no hace más que decorar (además de confundir).

Suelo ilustrar el punto de este modo:

Dios ⟶ Hombre

Dios ⟵ Hombre

La primera flecha podría interpretarse como «creó a». La segunda *también*. Así, la diferencia entre una y otra forma de la relación entre hombres (y mujeres, claro) y Dios *es la diferencia entre ser creyente o nietzscheano/a*. Espero que quede claro que no da en absoluto lo mismo una cosa que otra y que, por ello, hay que tener mucho cuidado al representar gráficamente relaciones entre elementos de un núcleo semántico.

Vuelvo a los textos. La función de establecer relaciones es llevada a cabo mayormente por los verbos (hay casos extraños como «Una mujer, un voto» en los cuales una coma u otra cosa puede establecer la relación). En el primer ejemplo, *mejorar* y *empeorar* establecen dos relaciones posibles entre dos elementos de un núcleo semántico: *uso de aplicaciones de mensajería instantánea* y *habilidades de escritura*. Por ello, si se «escribe por escribir», lo más probable es que se cometan errores y se pierda rigurosidad.

Veamos un ejemplo adicional (tomado de un proyecto de tesis):

> En nuestro país, tras una separación o divorcio quien queda a cargo del cuidado de los hijos es principalmente la madre. En el año 2011, la cifra era de 88,78% (CASEN 2011), *lo cual se puede explicar por* los roles tradicionales que asumen hombres y mujeres frente a la maternidad-paternidad *como resultado de* encontrarnos inmersos en una cultura patriarcal, que *sigue considerando* ciertos roles y características como propias de lo femenino y lo masculino.

He marcado en cursiva tres expresiones que establecen vínculos teóricos. Si se sigue lo dicho, lo que se afirma (retorcidamente) es lo siguiente: existe una cultura patriarcal que determina ciertos roles para hombres y mujeres. A su vez, dichos roles hacen que las madres sean las que, mayoritariamente, obtengan la tutela de los/as hijos/as tras un divorcio.

Gráficamente:

Cultura patriarcal → roles de género → tutela de hijos/as mayoritariamente a favor de las madres.

Suena razonable. Por las dudas, pregunté:

1. ¿Puede que la cultura patriarcal opere *directamente* sobre quienes definen la tutela y que la relación no esté mediada por los roles de género? Si así fuera, el elementos *roles de género* sobraría.

2. ¿La cultura patriarcal *determina* unos roles de género o *se caracteriza por* ellos?

3. En este último caso, ¿cómo se construyen y reproducen los roles de género? ¿Qué o quiénes lo hacen?

4. La tutela mayoritariamente asignada a las madres *es resultado* de los roles de género o, más bien, *es una forma de expresión* los roles de género?

5. La cultura patriarcal *¿produce* ciertos roles de género, *considera* ciertos roles como propios de hombres y mujeres o ambas cosas a la vez?

Son preguntas razonables también. El punto es que el/la autor/a debe estar preparado/a para contestarlas sin dudar. Y, para ello, no puede haber «escrito por escribir». Sobre todo, no puede contestar: «No lo sé». En definitiva si, al escribir, no se atiende cuidadosamente a qué se está diciendo, pueden cometerse errores de peso.

Aquí mis recomendaciones a este respecto:

1. Cuando estés presentando una teoría o tu propio punto de vista teórico, planifica lo que quieres decir: establece *antes* de escribir las relaciones entre los elementos.

2. Piensa las relaciones como verbos: *causa*/*genera*/*produce*/etc., *es efecto de*/*está causado/a por*, *fomenta*/*facilita*/*potencia*/*promueve*/etc., *dificulta*/*entorpece*/etc., *es parte de*/*se compone de*/etc., *coexiste con*/*se da en paralelo a*/etc., *anula*/*destruye*/etc., *lleva a*/*desemboca en*/etc., *influye en*, *es influido/a por*, etc.

3. Evita los verbos *piripitifláuticos* y elige los más llanos (con la condición de que representen la relación de forma precisa).

4. No escribas de forma descontrolada («escribir por escribir»): aumenta el grado de consciencia acerca de lo que escribes y tutela las relaciones que estableces.

5. Al releer, pregúntate: «¿Es esto lo que quiero decir?» y «Es esto lo que el/la autor dice?».

Aprende a citar

Es muy habitual que los/as autores/as no manejen con soltura normas de citación. En los textos aparecen errores de todo tipo. Los atribuyo, en la línea de lo dicho, a la falta de formación: profesores/as, universidades y revistas arbitradas solicitan el uso de algunas normas de citación *pero casi nadie las enseña*. Los errores, otra vez, no son de sorprender. A esto se añade otro problema: de todas las tareas necesarias para la composición de un texto, la citación es la menos valorada. Suele hacerse, mal y tarde (sobre todo tarde), con los resultados esperables.

Atribuyo la desvalorización a que la tarea suele presentarse como técnica cuando, en realidad, remite al carácter eminentemente colectivo y dialógico de todo texto. En efecto, la citación, con toda su arbitrariedad, *es la forma de honrar a quienes nos antecedieron* (que, desde este punto de vista, pueden considerarse casi tan autores/as como quienes figuran en la portada).

El *Publication Manual* de la *American Psychological Association* (2010), cuyas normas son las más utilizadas por las ciencias sociales en el contexto iberoamericano, no parece ajeno a esta creencia (p. 169, la traducción es mía):

> El conocimiento científico representa los logros de muchos/as investigadores/as a lo largo del tiempo. Una parte clave del proceso de escritura es ayudar a los/as lectores/as a poner su contribución en contexto citando a los/as investigadores/as que lo/a han influenciado. En este capítulo, proveemos las reglas básicas para reconocer la contribución de otros/as a su trabajo.

Lamentablemente, este reconocimiento del carácter intrínsecamente colectivo de la producción de conocimiento queda sepultado por una farragosa batería de normas (el manual antes mencionado, por ejemplo, tiene 273 páginas) sin más lógica que la que emana de la autoridad que logra instalarlas como requerimiento.

Como fuere, aconsejo aprender a citar *antes de empezar a escribir* y hacerlo bien *desde el principio*: corregir errores de citación es perder un tiempo que, generalmente, escasea. Insisto: hacerlo bien cuesta lo mismo que hacerlo mal y ahorra leer las normas de citación a último momento (aunque lo habitual es buscar un resumen salvador) o aprender aceleradamente la función de citas del procesador de textos.

Después de todo, *no es tan difícil*: en un texto típico, *se usan muy pocas cosas*. Es poco probable que se deba citar un intercambio de correos electrónicos o un programa de televisión. Lo habitual será usar cinco tipos de fuentes: libros o capítulos de libros, artículos en revistas científicas (en papel o digitales), tesis y páginas *web* institucionales. En mi experiencia, esos cinco tipos de fuentes se aprenden en unos minutos y cubren la gran mayoría de las citas.

Por lo dicho, recomiendo:

1. Consulta y aprende las normas que correspondan.

2. Si no tienes tiempo de leer un manual en inglés, usa un resumen de fuente confiable (las bibliotecas de las universidades suelen producir documentos breves que contienen lo más importante).

3. Céntrate en cinco tipos de fuentes: libros o capítulos de libros, artículos en revistas científicas (en papel o digitales), tesis y páginas *web* institucionales.

4. A medida que escribes textos académicos (incluidos pequeños trabajos solicitados/as por profesores/as) reúne las diversas listas de referencias *en un solo documento*: con el tiempo, casi todas las citas que puedas llegar a necesitar estarán registradas y ahorrarás tiempo.

No plagies

Esta recomendación está muy vinculada a la dimensión valórica (no técnica) del punto anterior. Creo que el plagio se ha vuelto más común que antes sobre todo porque se ha simplificado mucho: *basta con tener conexión a internet*. Cuando yo estudié, plagiar ahorraba poco trabajo: igualmente había que ir a la biblioteca y copiar textos manualmente. En un sentido más general, vivimos en una cultura que ha puesto en jaque las tradicionales nociones de autoría: del *collage* al *sampling* en el *hip hop*, de las *remakes* en el cine a Wikipedia, del intercambio de archivos al *streaming*, de «la nube» al urinal de Duchamp: los límites, tan claros hasta bien entrado el siglo XX, se han difuminado casi del todo.

En todo caso y para precisar, por *plagio* se entiende el uso de producciones ajenas sin citar las fuentes. Así, para evitarlo, *todo* lo que se tome de alguna fuente y no sea producción propia, *debe citarse*. Incluso si es una idea que se refiere vagamente y no se cita de forma textual. De lo contrario, se incurre en una deshonestidad: plagiar es, en definitiva, *un intento de engaño* (actualmente muchas veces exitoso en la medida que los/as profesores/as no saben o no se preocupan por detectarlo).

Por mi parte, procuro centrarme en la dimensión valórica más que en la policíaca (que incluye consecuencias tales como la desaprobación, la anulación de títulos universitarios o el rechazo de un artículo). Desde este punto de vista, mencionaría que, en primer lugar, el plagio reduce las oportunidades de aprender a escribir académicamente: cada palabra plagiada es un ahorro de tiempo al costo de una habilidad perdida. En segundo lugar, me parece justo honrar el trabajo de quienes han ayudado, en general sin saberlo, a abrirnos nuevos mundos y a que produzcamos los nuestros. En tercer lugar, creo que escribir sin plagiar es parte del «buen trabajo» que, según Richard Senett (2008, p. 197), caracteriza a la artesanía. En efecto, escribir seria y honestamente requiere más tiempo y esfuerzo y produce menos beneficios cortoplacistas que plagiar. ¿Por qué hacerlo? Yo respondería que *porque hay que hacer las cosas bien* (y no tengo un mejor argumento).

A este respecto, mi única recomendación es respetar el trabajo ajeno y no intentar engañar(se), por lo que cerraré con un comentario: dada la difusión del plagio, he notado que muchos/as estudiantes plagian sin saberlo. Esto anula el intento de engaño *pero no hace mejor el trabajo*. Para estos casos y además de la definición de *plagio* que di antes, tengo una regla general (que digo tan en broma como en serio): «Los textos académicos se escriben *con las manos en el teclado*. Si notas que tu mano está mucho en el *mouse*, casi seguro estás plagiando».

Revisa ortografía

En la era de los procesadores de texto, los errores de ortografía son imperdonables. En principio, basta con corregir lo subrayado en rojo, aunque hay que prestar particular atención a aquellas palabras que los programas informáticos no identifican como erróneas: los diacríticos (*té* y *te*, *cuántos* y *cuantos*, *más* y *mas*, etc.) y los homófonos (*ola* y *hola*, *hayamos* y *hallamos*, etc.).

Con todo, mi consejo es releer y no tanto apoyarse en los procesadores de texto. Son dispositivos milagrosos, pero considero que sólo la práctica de la escritura mejora la escritura. Se trata de la conocida distancia entre el pescado regalado y aprender a pescar. Por lo dicho, mi recomendación a este respecto es trabajar para escribir sin errores más que arreglar lo subrayado: los/as autores/as notarán que, con el tiempo, cometen cada vez menos errores y que, en la relectura, éstos llaman cada vez más la atención hasta el punto de producir molestia. Finalmente, recomiendo usar el procesador para hacer una revisión final de ortografía cuando el texto está en un estadio muy avanzado.

Reescribe

En la línea de desmitificar la inspiración y la genialidad asociadas a los textos, diré que un buen texto no se escribe en el primer intento: es el resultado de múltiples intentos y revisiones. La escritura académica es, más que nada, *reescritura*. Al respecto, dicen Loraine Blaxter, Christina Hughes y Malcolm Tight (1996/2005, p. 283):

> La reescritura es un proceso normal y no significa que el primer borrador sea inútil, sino que el proceso de redacción lleva un tiempo durante el cual usted hace lo posible para que el informe o la tesis resulten lo más apropiados posible.

Sucede que los/as estudiantes, en medio de la metralla de tareas académicas, no suelen reescribir: se pasan sus carreras universitarias escribiendo de un tirón textos cortos y de baja complejidad. No reescriben, entre otras cosas, porque no tienen el tiempo que los textos académicos requieren (al menos para ser buenos). Esa estrategia resulta inútil al enfrentarse a textos complejos como una tesis o un artículo.

Por tanto, aconsejo escribir, revisar y reescribir. Es bueno avanzar si se está particularmente inspirado/a o se teme perder el hilo de pensamiento, pero, luego, hay que releer y reescribir. En ocasiones, uno se sorprende al no entender lo que escribió, nota repeticiones y errores, se horroriza ante pasajes confusos o irrelevantes, etc. En ese caso, mi consejo es no mostrarse piedad y eliminar, mover, cambiar, agregar. Como me

dijo alguna vez un colega: «Nadie echará de menos la versión anterior. Sólo tú sabes que existía».

Algo muy importante: una vez que se realizan cambios, *hay que releer desde el principio* y hacer ajustes. Según manifesté, un texto es una estructura y, por tanto, el cambio de un elemento afecta a otros. Puede suceder que expresiones del tipo «Como dije antes» pierdan su sentido o que la arquitectura misma del texto se resienta. Suelo decir que hay cirugías menores y mayores. Cambiar un par de palabras («en consecuencia» por «debido a esto») o borrar una oración porque resultaba redundante pueden considerarse cirugía menor. Agregar un/a autor/a o teoría, cambiar de lugar párrafos completos o reescribir todo un apartado son cirugía mayor. En un caso y en el otro, se deberá reescribir para restaurar la consistencia interna, es decir, el nivel de armonía que existe entre los diversos elementos del texto. En definitiva, la última palabra escrita *no es nunca la última palabra*.

¿Cuántas veces se debería revisar y reescribir? *Todas las que se pueda*. Lo habitual es notar que en cada nueva pasada se reescribe menos, hasta que llega el momento en que se produce una especie de armonía entre el texto y el superyó lingüístico. Eso o, más comúnmente, se agota el plazo de entrega. Vayan mis recomendaciones finales:

1. Independientemente de tu estrategia de escritura, nunca entregues un texto sin releerlo y reescribirlo.

2. Al hacerlo, revisa *todas las dimensiones del texto* (las que he tratado en este artículo y otras, como el espaciado o la paginación). Puedes hacer diversas relecturas y focalizarte en una dimensión diferente cada vez.

3. Particularmente, tutela que cumples tus promesas (como en «Más adelante abordaré […], «Volveré a esto luego» o «Comentaré cuatro características de […]») y cualquier otra referencia que se haga en el texto a otra parte del texto. Eso mejorará la consistencia interna.

4. Si tienes tiempo, lo cual raramente sucede, abandona el texto y haz otras cosas. Retómalo cierto tiempo después y abórdalo como si lo hubiera escrito otra persona. En mi experiencia, la reescritura posterior a un distanciamiento de ese tipo es la más productiva.

5. No olvides que reescribir no te hace incapaz sino sólo humano/a: así escriben los/as autores/as que admiras.

A modo de cierre

Hasta aquí mis recomendaciones. Para terminar, un comentario y una historia.

El comentario: retomando el egoísmo y el altruismo que me habitan y a los que me referí al inicio de este texto, espero haber contribuido a, egoístamente, facilitar mi trabajo futuro. Altruistamente y de modo más importante, espero haber ayudado a simplificar el trabajo de personas que hacen un trabajo similar y a mejorar las habilidades de escritura de (algunos/as) estudiantes y académicos/as. Según lo veo, tal mejora debería tener consecuencias en su vida académica y profesional. Y me refiero no sólo a adaptarse mejor a las exigencias que se les plantean (es decir, para conformarse) sino, y sobre todo, para aumentar la consciencia acerca de cómo escriben y la posibilidad de subvertir, de forma razonada y cuando realmente importa, el canon de la lengua. En la línea de lo dicho antes, el impacto de un ensayo mal escrito se consume en una desaprobación rutinaria y casi secreta. En cambio, filtrar una herejía lingüística en un artículo de una revista prestigiosa (o algo análogo) no sólo desestabiliza el canon y mueve la rueda de la Historia, sino que ayuda a otros/as a legitimar sus propias herejías.

La historia (que traigo a colación porque ilustra las dificultades y promesas que mis recomendaciones encierran): en una ocasión, un estudiante, habiendo leído alguno de mis documentos de trabajo acerca de la escritura académica, me dijo: «Son muchas cosas, *profe*». El comentario fue educativo. En su momento, pensé que escritos como éste me iban a ahorrar la tutoría individual. Me dije: «Ahí está todo lo que me importa. Los textos que me entreguen a partir de ahora contendrán mis recomendaciones».

No fue del todo así, aunque los textos mejoraron. También se simplificó mi trabajo: para ciertas cosas bastaba con pedir a un/a estudiante que tuviera en cuenta tal o cual punto. Incluso, me dio cierto margen para decir con autoridad algo que a los/as profesores/as nos encanta decir: «Esto está en el documento que les envié». Con todo, caí en la cuenta de que no bastaba con dar una serie de indicaciones y tampoco con escribirlas. Los problemas persistieron, aunque quizás en menor grado.

Es que, en definitiva, mi estudiante tiene razón: *son muchas cosas*. Sobre todo, teniendo en cuenta que lo esperado es que sean todas consideradas *al mismo tiempo*. Por esto, creo que la tarea no es memorizar esta u otra lista de recomendaciones. La tarea es considerarlas, muy particularmente al revisar y reescribir. Por ejemplo, al encontrar una oración del largo de un párrafo, al notar relaciones contradictorias o confusas entre conceptos o al ver que se repiten formas de expresión, el trabajo por hacer es abordar los problemas: dividir oraciones, aclarar relaciones, variar los modismos.

Con el tiempo, ese ejercicio comenzará a «hacerse carne»: uno «ve» los problemas aun antes de saber en qué consisten y formalizar una objeción. Sobre todo, ciertas estrategias básicas —como empezar las oraciones por un sujeto o evitar cacofonías— comienzan a volverse parte del modo en que uno escribe (o se vuelven voces). No hay cambios milagrosos, aun siguiendo estas recomendaciones u otras: entre un texto malo y uno bueno *no media más que trabajo*. Por lo dicho, creo que este artículo puede aportar algo a quienes deseen mejorar su escritura en la dirección que recomiendo. A partir de ahí, no queda más que porfiar.

Referencias

Agamben, Giorgio (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, *26*(73), 249-264. Extraído de http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103

American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th edition). Washington: Autor.

Barnes, Barry (1974). *Scientific knowledge and sociological theory*. Londres: Routledge y Kegan Paul.

Barnes, Barry (1985/1987). *Sobre ciencia*. Barcelona: Labor.

Bassi, Javier (2014). Adiós a la partitura. Una defensa de los diseños flexibles en investigación social. En Manuel Canales (Ed.), *Lenguajes del diseño* (pp. 43-72). Santiago de Chile: LOM.

Bassi Follari, Javier Ernesto (2016). La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos. *Quaderns de Psicologia*, *18*(1), 119-142. http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1342

Becker, Howard (1998/2010). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Becker, Howard (1986/2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bhaskar, Roy (1975/2008). *A Realist Theory of Science*. Nueva York: Routledge.

Blaxter, Loraine; Hughes, Christina & Tight, Malcolm (1996/2005). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Bloor, David (1976/2003). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, Paul & Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Fontamara.

Bruner, Jerome (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, *18*, 1-21.

Bruner, Jerome (2004) Life as narrative. *Social Research*, *71*(3), 691-710.

Byrne, David (2012/2014). *Cómo funciona la música*. Barcelona: Reservoir Books.

Carroll, Lewis (1871/2012). *Through the looking-glass*. Amersham: Transatlantic Press.

Eco, Umberto (2003/2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.

Edwards, Derek; Ashmore, Malcolm & Potter, Jonathan (1995). Death and Furniture: The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism, *History of the Human Sciences*, *8*, 25-49.

Fernández Christlieb, Pablo (2013, mayo). *Aproximación estética a la psicología social*. Ponencia presentada en el *15vo encuentro de la International Society for Theoretical Psychology*, Santiago de Chile, Chile.

Feyerabend, Paul (1975/1981) *Contra el método. Esbozo de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Foucault, Michel (1970/1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Foucault, Michel (1975/2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Ginsberg, Allen (1966). Allen Ginsberg, The Art of Poetry No. 8. *The Paris Review*, *37*. Extraído de https://www.theparisreview.org/interviews/4389/allen-ginsberg-the-art-of-poetry-no-8-allen-ginsberg

Goffman, Erving (1959/1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez Torrego, Leonardo (2006/2007). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco.

Ibáñez, Tomás (1993). La dimensión política de la Psicología Social. *Revista latinoamericana de psicología*, *25*(1), 19-34.

Ibáñez, Tomás (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.

Ibáñez, Tomás (2006). El giro lingüístico. En Lupicinio Íñiguez-Rueda (Ed.), *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 23-46). Barcelona: UOC.

James, William (1907/2016). *Pragmatismo*. Madrid: Alianza.

Klimovsky, Gregorio (1994/2005). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A·Z.

Latour, Bruno (1987/1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.

Latour, Bruno (1999/2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

Latour, Bruno & Woolgar, Steve (1979/1986). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Lemebel, Pedro (2008). *Serenata cafiola*. Santiago de Chile: Seix Barral.

Lyotard, Jean François (1979/2008). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Lyotard, Jean François (1986/2012). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

Nancy, Jean-Luc (2000). Dei paralysis progresiva. *Archipiélago*, *40*, 31-40.

Parsons, Talcott (1951/1976). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.

Pérez Soto, Carlos (1998/2008). *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM.

Real Academia Española (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Extraído de http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

Real Academia Española (2016). *Cháchara*. Extraído de http://dle.rae.es/?id=8RoKuJh

Ricœur, Paul (2004/2009). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.

Ripalda, José María (2013). La universidad con condiciones. *Athenea Digital*, *13*(1), 171-178. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1066

Rorty, Richard (1972). The world well lost. *The journal of philosophy*, *69*(19), 649-665.

Rorty, Richard (1979/2001). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Sennet, Richard (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Weber, Max (1919/2003). *La política como vocación, la ciencia como vocación*. Madrid: Alianza.

Wittgenstein, Ludwig (1952/1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.

Wittgenstein, Ludwig (1969/2000). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, Ludwig (1922/2010). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.

Wittgenstein, Ludwig (1977/2013). *Observaciones sobre los colores*. Barcelona: Paidós.

Woolgar, Steve (1988/1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.

Wright Mills, Charles (1959/2003). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

Estar cerca en la lejanía. El surgimiento de los entornos de vida en una periferia

Being closer in the remoteness. The emergence of living environments in an urban periphery

Fernando Calonge Reillo

Universidadde Guadalajara; fercalonge@yahoo.es

Historia editorial

Recibido: 28-11-2015
Primera revisión: 10-9-2016
Aceptado: 21-04-2017

Palabras clave
Proximidades
Cercanías
Periferias
Entornos de vida

Resumen

En el presente artículo me baso en una investigación cualitativa realizada en el municipio periurbano de El Salto, Área Metropolitana de Guadalajara, México. Mi propósito es mostrar buena parte de las contradicciones que conlleva el proceso de poblamiento de unos espacios en principio inhóspitos y precarios. Desde la ubicación periférica de este municipio, me interrogo por la reconquista de las cercanías espaciales y vitales, por el papel de las micromovilidades en la apropiación de los entornos periféricos, o por el despliegue de precarios proyectos de vida. El principal resultado del artículo es comprender la periferia como un espacio que se construye desde la tensión entre los alejamientos espaciales y sociales sufridos, y entre los intentos por recuperar entornos de vida habitables.

Keywords
Proximities
Propinquities
Urban Peripheries
Living Environments

Abstract

In this paper I retrieve some findings from a qualitative research conducted in the town of El Salto, Guadalajara Metropolitan Area, Mexico. My purpose is to show some of the contradictions that are implicit in how peripheral populations dwell dull and precarious spaces. From the peripheral situation of El Salto, I try to elucidate how populations recuperate spatial and living proximities, the way as proximity and short trips influence the appropriation of the peripheral environment, or the maintenance of ephemeral life projects. The most important discovery is the purview of the periphery as a field strained by the polarity between the spatial and social distancing, and the endeavor to build sustainable living environments.

Calonge Reillo, Fernando (2017). Estar cerca en la lejanía. El surgimiento de los entornos de vida en una periferia. *Athenea Digital*, *17*(2), 149-173. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1761

Introducción

En las últimas dos décadas se ha asistido a un desarrollo exponencial de los espacios periféricos en las principales ciudades mexicanas. Desde ciudades más o menos compactas, donde existía una fácil conexión con los diversos espacios urbanos, se advierte un desmesurado crecimiento de la ciudad, y una dispersión de los lugares que resultan fundamentales para asegurar el mantenimiento de la cotidianidad de los hogares. Las periferias mexicanas se caracterizan por ser espacios alejados, tanto desde un punto de vista espacial como relacional. En una periferia se está lejos de todo: de los vínculos afectivos de origen, de los servicios necesarios, de los epicentros que dirimen la vida pública y económica de la ciudad, etc.

Lo admirable de ciertos lugares en las periferias consiste en la manera en que, frente a esas tremendas distancias, comienzan a surgir fenómenos que revelan un in-

tento por restaurar las cercanías, por reconstituir los entornos para la vida. Desde una perspectiva que conjuga disciplinas como la geografía, la antropología o los estudios urbanos y sobre las movilidades, en este artículo retrato esta tensión vital que se despliega en las periferias. Mi propósito es recrear toda la serie de distanciamientos, sociales y espaciales, que han vivido las poblaciones periféricas, pero, al mismo tiempo, mostrar cómo estas poblaciones actúan y se desplazan de una manera particular que, poco a poco, hace habitables pequeños reductos de vida. En la presentación intento enriquecer toda una discusión teórica sobre fenómenos muy relevantes de la geografía urbana presente: la constitución de las periferias como espacios tensionados, la naturaleza de los entornos de cercanía, o el papel que juegan los desplazamientos de proximidad o micromovilidades para la fundación de estos ámbitos.

En el artículo sintetizo parte de los resultados de una investigación realizada en el municipio de El Salto, en la periferia del Área Metropolitana de Guadalajara, y ha sido posible gracias al apoyo de la convocatoria 2013 de Ciencia Básica de CONACYT, México.

Contexto y metodología

El Área Metropolitana de Guadalajara es la ciudad más importante del occidente de México[1]. Tradicionalmente ha sido el epicentro administrativo y comercial básico para articular toda esta región del país, y desde finales del s. XIX se ha incorporado también una tibia función industrial como eje del desarrollo local. En términos jurisdiccionales, la Zona Metropolitana de Guadalajara la componen los municipios de Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá, Tlajomulco, El Salto, Juanacatlán e Ixtlahuacán de los Membrillos (ver Figura 1). Sin embargo, los dos últimos municipios aún no están enteramente conurbados, por lo cual, no fueron tomados en consideración, prefiriéndose hablar, por consiguiente, del Área Metropolitana de Guadalajara. En 2015, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), los cinco municipios sumaban un total de 4.725.603 habitantes, de los cuales 183.437 corresponden al municipio de estudio, El Salto. El Salto ha sido el municipio que más tardíamente se ha conurbado a la metrópoli, pero que está experimentando las tasas de crecimiento anual más abultadas, alcanzando un 5'83% en el quinquenio 2010-2015. El Salto, como principales localidades que guardan continuidad urbana, está integrado por El Quince (17.669 habitantes en 2010), El Castillo (15.496), Las Pintitas (26.500), Las Pintas (22.838) y El Verde (16.275). También forma parte del municipio la Cabecera Municipal (21.644 habitantes) que, sin embargo, aún no está conurbada.

[1] Utilizaré la expresión 'México' para referirme al país como entidad política. Cuando tenga que hablar de la capital de este estado, me referiré a la 'Ciudad de México'.

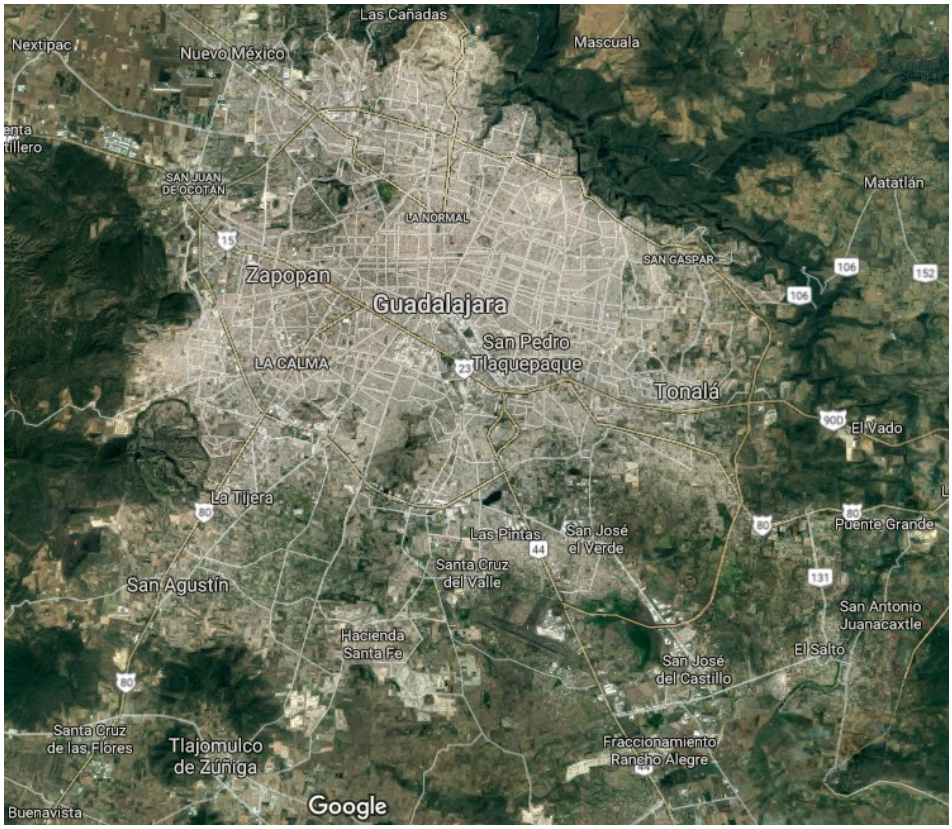


Figura 1. Área Metropolitana de Guadalajara. Fuente: Google Maps (2017).

Aunque la investigación que engloba este artículo se basó en una triangulación de técnicas, en su preparación sólo se utilizaron los resultados derivados de la aplicación de técnicas cualitativas. En particular se realizó observación participante en los espacios que se consideraban más relevantes para retratar los desplazamientos y las movilidades de las poblaciones concernidas. Se seleccionó los centros de población de las localidades de El Quince, El Verde, El Castillo, Las Pintas y la Cabecera Municipal, como representativos de centros urbanos originados desde el desarrollo de antiguos centros rurales. Asimismo, se eligieron los fraccionamientos de la Azucena y Jardines del Castillo como representantes de los nuevos fraccionamientos de vivienda masificada que se han construido en los últimos 10 años, y que experimentan los mayores problemas de reapropiación del espacio. Finalmente, se realizó también observación participante sobre la Carretera del Verde, que conforma la principal arteria del Corredor Industrial de El Salto, dado que en este espacio se integra la complejidad de la logística propia de un área industrial, con los desplazamientos cotidianos de las localidades que comunica: El Verde y el Castillo. Las visitas se desarrollaron en diferentes días de la semana, y en distintas horas del día con la finalidad de poder capturar el mayor número de dinámicas existentes.

Al mismo tiempo se realizaron 38 entrevistas en profundidad con población local. 25 entrevistas se realizaron en el contexto de los antiguos núcleos poblacionales que con el crecimiento de la población se incorporaron a la mancha urbana. 13 entrevistas se desarrollaron en el seno de los nuevos fraccionamientos de vivienda masificada donde se consignaron especiales dificultades de apropiación del lugar. Los entrevistados fueron jefes y jefas de familia, que estaban al cargo del sostenimiento y reproducción de hogares; en concreto se entrevistó a 20 jefas de familia y a 10 jefes, con edades que comprendían entre los 25 y los 55 años. Los otros 8 sujetos restantes hasta completar los 38 fueron antiguos agricultores y ejidatarios, mayores todos ellos de 65 años, y que ayudaron a retratar con mayor profundidad todo el proceso de urbanización y de conversión de antiguas localidades rurales en espacios a la periferia de la metrópoli.

Los alejamientos espaciales

En las ciudades latinoamericanas, la conformación de las periferias urbanas es un fenómeno que se ha producido en las últimas cuatro décadas, pero que se ha intensificado especialmente en los últimos veinte años. La periferia se ha asentado como un hecho diferencial de los precedentes fenómenos urbanos. Su rasgo distintivo ha sido la ruptura de la claridad de cualquier forma urbana anterior, y el asentamiento de una forma difusa de crecimiento de los espacios periurbanos en donde se hace difícil discernir una frontera manifiesta entre el campo y la ciudad (Davis, 2006, p. 10).

Esta transformación se ha originado por cambios que han sucedido en el orden urbano, pero también por otros que han tenido lugar en el rural. Desde las políticas de apertura neoliberal centradas en los mercados de bienes primarios, la competencia internacional a las producciones locales ha ocasionado una ruina precipitada de los espacios, sociedades y culturas rurales. Como ya evidenciara Henri Lefebvre (1980/1996, p. 71) hace varias décadas, la disolución de las estructuras del campo motivó que los campesinos, arruinados y sin mayor ocupación, se congregaran en los espacios periurbanos de las principales ciudades latinoamericanas. Hoy en día, en casos como el de México se sigue advirtiendo (Harvey, 2006, p. 155; Jou, Anders y Hsin-Ling, 2012, p. 153) la continuación de los seculares mecanismos de acumulación por desposesión y que acarrean la presión demográfica sobre estos espacios de la periferia urbana.

En el contexto neoliberal presente, la mano invisible del mercado inmobiliario es el mecanismo que induce que esta ocupación de la periferia se realice de manera segregada. Los habitantes de menores ingresos no encuentran otro espacio que el periférico para residir, ante la subida generalizada de los valores inmobiliarios en la ciudad consolidada (Lindón Villoria, 1997, p. 18). En el Área Metropolitana de Guadalajara, la

llegada de nuevas clases gerenciales globales ha motivado el aumento de precios inmobiliarios en partes centrales de la ciudad, (Audirac, 2003, p. 28), impulsando que las nuevas generaciones de las clases populares urbanas salgan de la ciudad consolidada cuando tienen que formar un núcleo doméstico propio; son ellas las que acuden a ocupar esos nuevos espacios de la periferia en los confines de municipios como Tonalá, Tlajomulco o El Salto. A estas poblaciones expulsadas del fenómeno urbano se les unen los campesinos empobrecidos y sus descendientes, y poblaciones de aluvión venideras de otros estados de la República.

El fenómeno del desarrollo de las periferias en el contexto latinoamericano ha recibido un creciente interés en estos últimos años (Lindón, 1997; 2008; Sabatini y Brain, 2008), estudiándose tanto la composición del hábitat, las relaciones sociales que se establecen en estos entornos, así como el tipo de relaciones espaciales que mantienen las periferias con el resto de la ciudad. En particular, se ha advertido (Jacquin, 2012; Rodríguez y Arriagada, 2004) cómo ese crecimiento desmesurado se sitúa en un contexto en donde el Estado ha cedido al mercado la función de organizar el territorio, provocándose que la única oferta disponible de vivienda para las clases desfavorecidas se sitúe en los confines urbanos. De igual manera, se ha investigado (Avellaneda, 2008; Fara, Jirón y Allen, 2000; Jirón y Mansilla, 2014) cómo esta salida hacia la periferia de las clases marginadas ha acarreado una gran cantidad de problemas para estas poblaciones, ante la necesidad de tener que subvenir las necesidades propias para su reproducción social en un entorno con una gran insuficiencia de servicios, y ampliamente desconectado respecto al resto del territorio.

Si un análisis de las metrópolis presentes evidencia la aparición de nuevas formas urbanas ampliamente difusas (Sieverts, 2011, p. 25), en las ciudades mexicanas se asiste, no sólo a una dispersión del territorio, sino también de los originarios sistemas de transporte. En el caso de El Salto, existen áreas de dos kilómetros a la redonda por donde sólo circula una línea de autobuses urbanos, con frecuencias de paso que oscilan entre los 20 y 30 minutos, y que son servidas por unas unidades viejas, incómodas y que viajan saturadas de pasaje. Al mismo tiempo, no existe un servicio normalizado y formal que sirva para cubrir las necesidades del transporte de proximidad, y las condiciones de las calles, sin asfaltar, encharcadas y amenazadas por la inseguridad urbana, hacen incluso muy difícil el trasladarse caminando o en bicicleta a los distintos lugares significativos. Las propias condiciones de los sistemas de transporte locales acentúan todavía más esas distancias espaciales respecto a los epicentros de la vida urbana.

La periferia se caracteriza así como un espacio alejado de los centros urbanos y de la acumulación capitalista, e implica una profunda desconexión y desvinculación de sus poblaciones de los principales procesos sociales y económicos de la ciudad (Man-

derscheid, 2009, p. 30). Daniel Hiernaux y Alicia Lindón (2004, p. 84) han comprobado, para el caso de la Ciudad de México, cómo esa expulsión y desconexión implica en los pobladores una aguda sensación de confinamiento. Una primera visita de trabajo de campo en la periferia del Área Metropolitana de Guadalajara confirma estas apreciaciones: se advierten espacios residenciales inhóspitos y desolados donde las poblaciones prefieren permanecer en sus casas por la insuficiencia del hábitat.

En la investigación realizada, las poblaciones estudiadas refieren esa expulsión de sus ámbitos de vida originarios como un proceso de pérdida: pérdida de los referentes, los servicios y las redes sociales que constituían su proximidad. El sentido de las carencias del hábitat resalta en cualquiera de los testimonios que se pueden recabar:

> Acá cuando nos cambiamos no teníamos canchas de futbol, no teníamos mercado, no teníamos un parque, no teníamos nada. Aquí llegas a un ranchito que no tenía agua, no tenía luz. Y si no tenía agua y luz mucho menos tenía empedrado en aquel entonces. Estaba feo. (Entrevistado Nº 2, entrevista personal, hombre comerciante, 37 años, localidad de El Quince, 6 de abril de 2014)[2].

Como Roberto Eibenschutz y Laura Carrillo (2011, p. 90) han documentado para el caso de las ciudades mexicanas, irse a vivir a la periferia supone el poder acceder a una vivienda propia e independiente de los padres, pero situada en un entorno determinado por amplias carencias. En el Área Metropolitana de Guadalajara una vista a fraccionamientos como Azucena, en El Salto, o Silos, en Tlajomulco suscita la inquietante pregunta sobre qué construcción estará todavía por levantar, cuál habrá sido ya ocupada, y cuál se encuentra ya en ruinas; en estos casos, aún no se ha concluido la construcción de las viviendas, cuando ya se empieza a hacer notoria la decadencia y ruina de las que fueron inicialmente acabadas.

El entorno más próximo se construye bajo una misma temporalidad. Al cabo de escasos años de concluida la obra urbana, aparecen socavones y grietas en el asfalto, se producen las primeras roturas de las tuberías, el equipamiento recreativo se quiebra o es robado y, en época de lluvias, las constantes inundaciones muestran que las canalizaciones de los ríos fueron insuficientes. En este tiempo es cuando más notoria se hace esa insuficiencia del entorno. Las calles empantanadas dejan incomunicados a varios fraccionamientos durante horas; el transporte tiene muchas dificultades para pasar entre hoyos y barro; y el simple caminar para acudir a los lugares más señalados se convierte en una experiencia muy desagradable:

[2] Para preservar el anonimato, los entrevistados y entrevistadas aparecen numerados.

> Ves entonces a las madres que llevan a sus niños al kínder. Van en bicicletas, y si no, pues caminando. Pero las calles de lado a lado están inundadas. Hay muchos baches, muchos basureros entre medias. Y tenerse que meter a esa suciedad para poder llegar a la escuela. Los niños salen limpiecitos, y ya llegan chapeados del lodo. (Entrevistado Nº 6, entrevista personal, mujer comerciante, 70 años, localidad de El Quince, 2 de agosto de 2014).

Con estas condiciones, los pobladores de las periferias mexicanas viven insertos dentro de una temporalidad precaria que les cerciora de que su fraccionamiento está condenado a una degradación que cotidianamente se hace sentir (Jacquin, 2012, p. 400). Muchos de ellos no tardan en hacerse conscientes de esta realidad. Si tienen cierta disposición de medios económicos, se marchan de sus casas y regresan a otros lugares más céntricos. De esta forma aumentan esa cifra de viviendas abandonadas que algunas fuentes (Sohn, 2011, p. 78) situaban en 2010 en los 2'5 millones de unidades en todo el país.

Los alejamientos sociales

Esta serie de alejamientos físicos respecto a los epicentros urbanos para la acumulación de capitales y de recursos implica otra serie de alejamientos respecto a los escenarios para la inclusión social. Ya se ha señalado (Dickerson, 2008, p. 396; Lindón Villoria, 1997, p. 18) que la segregación espacial actúa como un mecanismo para la canalización diferencial de recursos por los diferentes grupos y clases sociales. Estar alojado en una periferia como la del Área Metropolitana de Guadalajara significa quedar excluido de los círculos económicos y sociales más básicos de la ciudad.

En el contexto de las ciudades mexicanas la vida en la periferia no puede entenderse sin la experiencia cotidiana de la violencia que condiciona todavía más estos procesos de alejamientos. La periferia sur del Área Metropolitana de Guadalajara ha sido famosa recientemente por la presencia de narcolaboratorios y casas de seguridad de los distintos grupos delincuenciales. Además, abundan las riñas y peleas entre las pandillas, en muchas de las cuales empiezan a infiltrarse los mismos cárteles del narcotráfico. A esta violencia delincuencial hay que agregar la propiamente institucional; calles sin vigilancia, descuidos en el control de los baldíos y casas abandonadas, o ausencia de iluminación hacen a las colonias más inseguras y propicias para la realización de actividades criminales.

Estas inseguridades refuerzan más todavía el aislamiento. Se ha constatado cómo determinadas líneas de autobuses urbanos y ciertos servicios informales de transporte renuncian a pasar por fraccionamientos conflictivos cuando cae la noche. Las distan-

cias pesan aún más por las dificultades y riesgos de salvarlas, y condicionan una serie de estrategias de evitación que hacen todavía más penosa la vida en la periferia. Estas estrategias pasan por renunciar a ciertos trabajos, porque el turno termina demasiado tarde y es muy arriesgado llegar a esas horas al hogar, o imponen estrategias de movilidad más costosas.

> Por aquí la zona está muy peligrosa. Yo tomaría la bicicleta. Pero aquí a los compañeros les han robado a las siete o las ocho de la mañana. Imagínate a las seis que es cuando tendría que salir yo. Y luego al volver en bicicleta no se puede. No respetan. Igual me van a aventar por el puente. Está crítico, porque estas calles están muy oscuras. Yo por las noches tengo que salir en mi carro. (Entrevistado Nº 22, entrevista personal, hombre peón industrial, 36 años, localidad de Las Pintas, 11 de octubre de 2014)

En estos casos son muy pertinentes aquellas observaciones de Lefebvre (1980/1996, p. 195) en el sentido de que excluir a las poblaciones del fenómeno urbano es excluirlas de la sociedad o la civilización misma. Las lejanías, la deficiencia del medio o la violencia que cotidianamente se vive se conjugan para que la retirada a la periferia sea sentida como un descenso social. En ocasiones las resistencias de las poblaciones para convertirse en esa nueva especie de desplazados urbanos son fuertes, ante la intuición de todos los vínculos que se dejan atrás en la ciudad:

> Mis hijos sí notaron el cambio. Mi hijo, de hecho, ya no se quiso venir. El pequeño sí, porque estaba chico. Pero mi hijo el mediano no se quiso venir, que porque la novia estaba allá, que no sé qué. Y la muchacha igual. Me decía que qué iba ella a venir a hacer acá. Que con quién iba ella a platicar acá, ¿con las vacas? (Entrevistado Nº 14, entrevista personal, mujer administrativa, 49 años, localidad de El Verde, 19 de agosto de 2014).

El que la periferia sea un espacio en producción constante, y determine la llegada intermitente de nuevos y distantes pobladores no contribuye mucho en el esfuerzo por hacer próximos y apropiables los entornos de vida. Como ha señalado Emily Talen (1999, p. 1367), la ausencia de un territorio concreto y compartido puede determinar la inexistencia de relaciones y la aparición de un vacío social. En determinados fraccionamientos del Área Metropolitana de Guadalajara, el vacío y la lejanía urbanos son seguidos, así, por un vacío y lejanía sociales. No existen personas en las inmediaciones que sean reconocibles y en quienes se pueda confiar, lo que refuerza el sentido inhóspito de vivir en la periferia.

Las formas de vida que se establecen en una periferia como la del Área Metropolitana de Guadalajara comportan un acostumbramiento a la exposición, que se resume en una infinidad de experiencias reincidentes. Las gentes en la periferia se acostum-

bran a permanecer en sus casas los fines de semana por la ausencia de recursos económicos, la lejanía de espacios de recreación o la violencia circundante. Se acostumbran a desconfiar ante la llegada y partida constante de poblaciones flotantes que acuden a ocupar las casas abandonadas de sus fraccionamientos. Se acostumbran a la ausencia de transporte de cercanías que les fuerza a caminar largas distancias a oscuras por calles solas, mal pavimentadas, encharcadas y puntuadas por una gran cantidad de casas abandonadas y lotes baldíos.

Los tipos de entornos periféricos

Desplazarse a la periferia significa alejarse de entornos que con anterioridad estaban ofreciendo mejores condiciones para que los sujetos y hogares desarrollaran sus proyectos vitales. Las carencias del hábitat y las distancias físicas y sociales prefiguran unas condiciones difíciles para la reproducción integral de los pobladores desterritorializados. Sin embargo, aún dentro de la lejanía, vamos a presenciar una serie de fenómenos que acercan y restauran esos mismos entornos; se trata de la reconstitución de las cercanías.

Para analizar estos fenómenos es importante partir de una distinción que ha quedado manifiesta en la periferia del Área Metropolitana de Guadalajara y que atañe a la misma naturaleza del proceso de conformación de la periferia. Para examinar las condiciones para la reconfiguración de espacios de cercanía vital es conveniente considerar si el espacio ha sido producido de manera puntual y específica por los propios pobladores, o si, por el contrario, se ha producido masivamente y comercializado a través de las grandes empresas inmobiliarias.

El contexto de esta conformación de la periferia en las ciudades mexicanas hay que situarlo en las reformas agrarias de 1992, que abrieron la posibilidad de enajenar tierras anteriormente comunales, como eran los ejidos, y que favorecieron la reconversión de terreno rural en terreno urbanizable (Vázquez Castillo, 2004, p. 45). En el caso del Área Metropolitana de Guadalajara existían grandes extensiones de tierra ejidal en los municipios del extrarradio de Zapopan, Tlajomulco, El Salto o Tonalá que, ante la llegada de la mancha urbana, de la noche a la mañana se hicieron susceptibles de incluirse dentro del mercado inmobiliario. Ejidos como los de Las Pintas o El Verde, ambos en El Salto, se liquidaron en un espacio de unos veinte años.

Una de las fórmulas de cómo se convirtieron en periferia fue a través de la venta, paulatina, pero sin pausa, a pobladores procedentes mayoritariamente de la ciudad consolidada. Este proceso de venta se realizaba desde la existencia de unos conocimientos previos que vehiculaban el traspaso del terreno y su lenta urbanización. En

primer lugar, era frecuente que los futuros pobladores ya tuvieran a algún conocido o, sobre todo, familiar, que se había marchado a vivir en esas zonas limítrofes; el conocimiento solía seguirse de alguna visita a los poblados para inspeccionar el área. Poco después, estas poblaciones pioneras ponían en relación a los futuros interesados con los ejidatarios que en ese tiempo estaban lotificando sus terrenos. Esta presentación era fundamental porque garantizaba ciertas confianzas para que el trato pudiera sellarse: la confianza de que el ejidatario era el legítimo poseedor de las tierras y de que realizaba correctamente la cesión de los derechos, pero también la confianza de que los futuros compradores eran de fiar, dado que en ocasiones el pago no se realizaba al contado, sino que se difería en determinados plazos.

> A los cinco años de que mi hermana ya estaba aquí, le dijo a mi hermano: 'Óscar, deberías de ir. Ya ahorita está loteando Toño'. Y yo de metiche le dije: 'oye, Valentina, ¿y ese señor es seguro?' Porque se oían muchas cosas de los ejidatarios. Y me dice: 'sí, con Toño es seguro'. Le digo: 'porque me dan ganas de ir, ¿cómo ves?' (...) Nosotros no le conocíamos, ella sí. Ya le hablamos y le decimos: '¿sabe qué?, no tenemos ni un cinco. Si nos puede esperar de aquí a diciembre, porque apenas vamos a empezar a juntar, porque el terreno nos gusta'. Y nos dijo: 'sí, sí los espero'. Desde septiembre a diciembre. Y ya le dimos para la entrada y le fuimos pagando, que nos duramos un año. (Entrevistado Nº 14, entrevista personal, mujer administrativa, El Verde, 49 años, 19 de agosto de 2014)

Que esta primera modalidad de poblamiento de la periferia se realizara desde estos conocimientos previos no carece de relevancia, ya que se permitirá así la construcción de toda una serie de relaciones sociales fundamentales para la apropiación del entorno.

Además, hay que contar con que esa fórmula de colonización de la periferia se realizó sobre los antiguos núcleos rurales de los ejidos, es decir, sobre dinámicas de vida y poblamiento ya preexistentes y que estaban caracterizadas por la estrecha cercanía y conocimientos que caracterizan a la vida rural. Aunque el crecimiento y anexión urbana posteriores las modificaron ampliamente, estos antiguos núcleos de población siguen conservando unas formas de relacionarse y abarcar el territorio propias de la antigua familiaridad ranchera.

La otra fórmula de poblamiento de la periferia se produce a través de las grandes empresas del sector inmobiliario, y será menos proclive al restablecimiento de los vínculos de cercanía. La progresiva retirada de la planificación pública en la región latinoamericana (Roberts y Wilson, 2009, p. 2) ha condicionado que ciertos intereses especuladores hayan conseguido monopolizar la producción de suelo en las periferias ur-

banas (Davis, 2006, p. 86). En México, grandes empresas como Casas Geo, Homex o Urbi compraron a los antiguos ejidatarios grandes extensiones de antiguas tierras agrícolas en los confines de las metrópolis, para transformarlas en suelo urbano y en fraccionamientos destinados fundamentalmente a los sectores pobres de la población de los que estamos hablando.

En general los materiales que emplearon estas constructoras en el levantamiento de los fraccionamientos de la periferia son de muy mala calidad. Además, en la metrópolis de Guadalajara, se puede documentar con cierta facilidad la existencia de una serie de anomalías acumuladas que van a agravar la situación; los fraccionamientos se ubicaron en zonas próximas a vertederos, canales de aguas negras o zonas fácilmente inundables; por lo general carecían de los indispensables planes de movilidad que garantizaran a las poblaciones un efectivo traslado a sus espacios de reproducción social; y, en casos como Chulavista, Silos o Jardines del Castillo, los habitantes acusan la retirada de las fraccionadoras antes de concluir el levantamiento de toda la obra pública y la provisión de los servicios urbanos. Todas estas condiciones han deparado la aparición de un entorno que no ha tardado en degradarse.

Este tipo de hábitat masificado ha sido el que ha hospedado a buena parte de las poblaciones que llegaban a la periferia de fuera de la ciudad. Para las poblaciones forasteras, el encontrarse fuera de los círculos de conocimientos locales hace normalmente inviable la otra fórmula de poblamiento puntual de la periferia visto con anterioridad. Sólo la disposición de un crédito para la vivienda, y la existencia de viviendas económicas a varias decenas de kilómetros del centro de la ciudad es lo que determinó la adquisición de la casa. En este contexto, y a diferencia de la fórmula del poblamiento puntual, no existen aquellos conocimientos y formas de vida previos que sirvieran como base para la reconstrucción de los espacios de cercanía. La ausencia de vínculos sociales (Jacquin, 2012, p. 395), la llegada en aluvión de poblaciones, y la acelerada obsolescencia del medio hacen que sea especialmente difícil restablecer las condiciones de vida en estos macroconjuntos de vivienda masificada.

La recuperación de los entornos de vida

La llegada a la periferia suponía insertarse en un proceso de alejamientos, pero también va a significar la posibilidad de un hecho inaugural para el propio proceso vital; la fundación del propio hogar con la compra de una vivienda. Este momento es esencial para el proyecto vital de cada hogar. Desde la tradición fenomenológica, el proyecto o los horizontes vitales se interpretan como la re-actualización de unos condicionantes o tradiciones heredadas, que son asumidos como propios y proyectados hacia la apertura

que posibilita el futuro (Gadamer, 1960/1988, p. 349; Heidegger, 1927/1998, p. 395). En ese proceso de reapropiación del pasado el disponer de un espacio desde el cual se puedan derivar los propios planes y proyectos de vida es fundacional para la propia familia.

Cuando se funda una familia y se han tenido que pasar algunos años conviviendo con los padres o los suegros por la carencia de medios, acceder a una vivienda significa tener un espacio propio donde sentirse cómodos y libres para completar la parte más importante de la propia historia de vida.

> Al principio vivíamos con mis padres, y le sufrimos. Hasta que ya me dijeron que ya tenía para comprarme mi propia casa. Y entonces vinimos, vimos y ya firmamos. Y mejor, para tener nuestra propia casa, estar más a gusto, tener nuestra privacidad. Ya estoy en mi casa, y ya somos libres. Es que uno necesita su lugar, ya teniendo familia. (Entrevistado Nº 19, entrevista personal, hombre peón de la industria, 27 años, localidad de El Castillo, 12 de septiembre de 2014)

En la investigación realizada en la periferia de la metrópolis de Guadalajara, el acceder a la vivienda implica mucho más que la función de posesión y propiedad que le han atribuido Hiernaux y Lindón (2004, p. 80) en sus análisis en la periferia de la Ciudad de México. En muchos de los casos analizados, la vivienda es potencialmente un origen para un proyecto de vida, la posibilidad de construir en un futuro un hogar propio.

Incluso, en lo más adverso del entorno y de la vivienda, se hizo difícil encontrar una relación con el espacio que se agotara en el puro sentido de la posesión. En los hábitats de vivienda masificada de las periferias, que ofrecían las peores condiciones para la reproducción de las cercanías, asistimos a pequeñas pero acumulativas innovaciones en los espacios. Fraccionamientos como Santa Fe o el propio Silos son muestra de la capacidad humilde de adecuación del espacio periférico a las necesidades de la vida local. En estas clases sociales la posesión de automóvil es bastante reducida; esto permite a las familias reconvertir el espacio destinado a la cochera para otro tipo de fines mucho más necesarios, como el establecimiento de toda una suerte de micronegocios: llanteras, tenditas de abarrotes, estéticas, o incluso improvisados almacenes. Sobre lo funcional comienzan a superponerse también otro tipo de adecuaciones a estas arquitecturas precarizadas: colores llamativos sustituyen la monocromía inicial, y señalan la presencia de una particular familia o se utiliza la escayola o la propia fábrica para introducir elementos decorativos suntuosos en unos exiguos frentes de fachada que no suelen superar los 6 metros de longitud. De este modo, en esta periferia metropolitana se observan también relaciones de innovación y apropiación del espacio que Edward

Relph señalaba (1976, p. 71), eran fundamentales para poder superar el sentido monótono de otros hábitats masificados.

Desde la escuela de la Geografía Humana se comprendió que estos procesos de apropiación y enraizamiento eran fundamentales para fundar un sentido de pertenencia al lugar (Cresswell, 2004 pp. 15-42; Tuan, 1977). En particular, para la constitución de los hogares, es de mayor importancia que los pobladores puedan hacer significativos los espacios más inmediatos donde les toca vivir. En el trabajo de campo se comprobó cómo existían más posibilidades de materializar estos procesos de apropiación en el esquema de poblamiento que consistía en la construcción puntual de la vivienda propia. Aquí los nuevos vecinos tenían opción de adquirir un terreno y construir su propia casa; y este acto de la construcción de la vivienda propia es determinante porque implica materializar en piedra y ladrillo la propia historia vital de la familia: desde los difíciles comienzos en que apenas alcanzaba para construir un cuartito, hasta las progresivas ampliaciones que eran celebradas por ser señal de que la posibilidad del hogar se hacía cada vez más manifiesta. Aquí lo que rechaza, no es una casa que recuerde la penuria y el dolor pasados, sino una casa y un entorno incapaces de recordar nada significativo de la propia historia familiar; por encima de estos entornos indiferenciados de la periferia, se busca una morada que, en la disposición de cada uno de sus rincones, se haga manifiesta la propia historia vital, por esforzada y traumática que haya podido ser.

> Yo le voy a ser sincera. Yo no pienso vender mi casa nunca. Porque viera con qué sacrificios me hice de esa casita. Y qué dolores de cabeza pasé, y qué cosas que yo no le puedo platicar. Son cosas familiares. Porque yo le sufrí muchísimo a esa casa. Mucho, mucho. Y mis hijos principalmente sufrieron esa casa, porque yo tenía que dejarlos solos para ir a trabajar, y mis hijos sufrieron mucho en esa casa, porque yo tenía que dejarlos solos. Mi esposo nunca se preocupaba de nosotros. Y cuando los dejaba solos les pasaron cosas que nunca tuvo que pasarles. Y son lágrimas. Que nadie, nadie me va a quitar ese dolor tan grande, si yo vendiera esa casa. Y mis hijos sí quieren que la venda, porque ellos tienen feos recuerdos de esa casa. Pero yo no la puedo vender. (Entrevistado Nº 5, entrevista personal, mujer comerciante, 57 años, localidad de El Quince, 22 de julio de 2014)

Una vez que se posee el punto de referencia de la vivienda desde el que posibilitar el hogar, se puede producir una conquista lenta, difícil y a veces reversible del hábitat de la periferia a través del establecimiento de ciertas relaciones sociales.

Es la constitución de las relaciones barriales que, para otro ámbito muy distinto, nos detallara con tanto cuidado Pierre Mayol (1994/2006). En ese sentido, la recupera-

ción de unos entornos habitables, no sólo se refiere a la calidad de ciertos espacios, a ciertas características físicas que determinaran la instalación de la vida humana. Se refiere también a esa forma de colonizar colectivamente un entorno a través del establecimiento de rutinas, rituales y dinámicas que lo dotan de una entidad particular en el seno de la cual inscribir la propia historia.

En el caso del hábitat que era construido de forma puntual, alrededor de los antiguos núcleos de los ejidos, esta conquista es mucho más sencilla; no en vano preexistía a la llegada de la mancha urbana una estrecha relacionalidad rural. Así, los recién llegados describen el espacio que se encontraron como un pueblo seguro y muy unido. Tampoco hay que olvidar que buena parte de la migración residencial se produjo a través de estrechas tramas de conocidos y familiares, de manera que, a las densas redes locales preexistentes, se superponían sin demasiadas dificultades las redes originarias de las poblaciones recién llegadas. Por consiguiente, en localidades como El Verde o El Quince es frecuente encontrar a familias extensas casi completas viviendo en distancias no mayores al kilómetro, o el desarrollo de una modalidad de matrimonios endogámicos entre los primeros pobladores de las poblaciones.

Vistas desde los modernos lentes de análisis social, se puede afirmar que este tipo de entorno y las relaciones que sostiene albergan un rico capital social. El profundo sentido psicológico de comunidad se hace presente a través de las fuertes vinculaciones que los pobladores experimentan hacia los otros (Davidson y Cotte, 1993, p. 59), a través de una serie de valores y conductas compartidas (Wood, Giles-Corti y Bulsara, 2012, p. 1) o a través de sentimientos de reciprocidad (Leyden, 2003, p. 1546).

Sin embargo, estas relaciones no se reproducen espontáneamente. Detrás de ellas hay un valioso proceso de construcción de confianzas que se alimenta de la proliferación de múltiples acciones cotidianas. Así, por ejemplo, dado que el entorno de la periferia es muchas veces inseguro, suele suceder que los vecinos que comparten turnos laborales similares se organicen para acompañarse a través de estos espacios en sus idas y regresos del trabajo, extendiéndose esa práctica del cuidado tan fundamental (Kusenbach, 2006, p. 295) para la aparición del capital social.

Estas relaciones de cuidado suelen extenderse a uno de los bienes más preciados para los pobladores: sus niños. La situación apacible de muchas calles, y las relaciones de confianza entre los vecinos permiten que muchos niños en estos núcleos puedan acudir solos a la escuela o jugar despreocupadamente en la calle. Las familias saben que todo el vecindario, compuesto por amigos, conocidos y familiares, los reconoce, los vigila y los cuida.

Al mismo tiempo, en las localidades referidas, se contempla la proliferación de un gran número de fiestas. En cada uno de los núcleos de población cercanos existen fiestas patronales que marcan una dinámica de visitaciones de poblaciones jóvenes y adultas. Eventos como los conciertos de banda son muy bien recibidos, y suscitan el trasiego de importantes sectores de la población. Pero de igual manera, existe una gran cantidad de festejos celebrados al interior de estas familias extensas. Las calles de las localidades son escenario de un ir y venir constante de congéneres que acuden de una casa a otra para festejar cumpleaños, onomásticas y fiestas religiosas y patrias.

También existen otras acciones que demandan un mayor empeño por parte de los habitantes, y que son fundamentales para fraguar el capital social de estas poblaciones. Son de sobra conocidos (Pugh, 2004, p. 45) los esfuerzos que muchos de los habitantes deben realizar para obtener los servicios urbanos más básicos dentro de estos núcleos de marginalidad urbana. En los espacios periféricos, muchos de ellos aún no regularizados, las instituciones municipales no sienten como un mandato la provisión de la obra pública más básica: agua, electricidad, alcantarillado, pavimentación, etc. Esto hace que la llegada de estos servicios esté siempre condicionada a la lucha y reivindicaciones de las poblaciones. Así, ha sido habitual encontrar a grupos de vecinos organizándose para recabar firmas o para acudir a las presidencias municipales y solicitar esta serie de servicios. Como ya ha sido señalado por la literatura (Jacquin, 2012, p. 408; Kusenbach, 2006, p. 282), estas movilizaciones suelen estar encabezadas por las mujeres, que se constituyen en los elementos más importantes en la reconstitución de la sociabilidad local. Como quiera que sea, los beneficios obtenidos exceden la misma llegada en cuentagotas de los servicios: todo el proceso de movilización y reivindicaciones consigue establecer relaciones de confianza que son muy importantes para esta reconstrucción de los entornos de vida.

En la periferia del Área Metropolitana de Guadalajara ha sido también frecuente encontrar este tipo de trabajo dirigido hacia las poblaciones de adolescentes y de jóvenes. Ya se ha referido que muchas colonias colindantes son muy inseguras puesto que en ellas se asientan pandillas y grupos delictivos. En este contexto es fundamental para las familias evitar que sus adolescentes sientan el atractivo de enrolarse dentro de estas organizaciones. Algunas de estas lideresas locales se aproximan también con los jóvenes para intentar que desarrollen un sentido de la responsabilidad y el cuidado por la propia población y su hábitat:

> Pues mire, tiene mucho que ver que se acerque una con los jóvenes, a platicar con ellos, de que cuiden el entorno donde vivimos. Porque ahora que estoy yo aquí de responsable, vemos la problemática que hay en este otro fraccionamiento de Jardines de El Castillo, que hay mucho problema con los jóvenes

> y la delincuencia. Pero en mi fraccionamiento, ahí la ventaja que tenemos es que como los conoce uno desde chiquitos a los muchachos, pues hemos hecho por cuidar las áreas recreativas. Eso les ayuda mucho, a que los muchachos tomen en cuenta el entorno donde viven para cuidarlo. Y es platicar con ellos desde que todavía están chiquitos. (Entrevistado Nº 20, entrevista personal, mujer lideresa local, 46 años, localidad de El Castillo 14 de septiembre de 2014)

Estas facilidades para la reconstrucción de solidaridades las encontramos en los entornos privilegiados de los antiguos núcleos de población rurales que pertenecen al primer modelo de construcción del hábitat que hemos referido. Pero la periferia está también constituida por otro tipo de hábitats que no ayudan en estos procesos de recuperación del capital social. Todos los fraccionamientos que hemos ubicado dentro del tipo de vivienda masificada carecen de buena parte de las condiciones antes presentadas. Son fraccionamientos completamente nuevos, donde no existían dinámicas sociales precedentes; sus condiciones de habitabilidad son muy deficientes; o se encuentran ocupados por poblaciones de aluvión entre las que se hace muy difícil comenzar a fraguar todas esas relaciones de confianza.

La efectuación de las cercanías desde las micromovilidades

En los estudios sobre las movilidades urbanas se insiste recientemente (Miralles-Guasch y Marquet Sardà, 2012, p. 504) en el interés de analizar una serie de desplazamientos que tienen lugar en la cercanía y que se desarrollan de manera no motorizada. Estos desplazamientos han sido llamados viajes de proximidad o micromovilidades, y han sido caracterizados atendiendo principalmente a sus características físicas dentro de las coordenadas espacio-temporales; así, se ha propuesto comprenderlos como desplazamientos realizados en una extensión inferior a los 650 metros de distancia, y que ocuparían no más de 10 minutos (Marquet y Miralles-Guash, 2014, p. 212).

Aquí voy a caracterizar estos desplazamientos, no tanto por sus rasgos externos, sino por el papel que tienen en este proceso de humanización del entorno. Como se verá más adelante, un desplazamiento será considerado de cercanías en la medida en que permita la reconstitución de un entorno para la proyección de la vida humana.

El espacio de la periferia que estamos analizando dista mucho de ser homogéneo y uniforme. Para identificar las micromovilidades en el entorno de la periferia, hay que determinar muy claramente las zonas de las que estamos hablando. Aquí también el tipo de hábitat construido de forma puntual y asentado sobre los núcleos rurales de los

antiguos ejidos es privilegiado para el despliegue de estas micromovilidades. En estos lugares la vigilancia de los vecinos se extiende por toda la vía pública y nos encontramos con calles que aún no han sido colonizadas por los automóviles, de manera que esos pequeños desplazamientos caminados son muy frecuentes.

Estas localidades periféricas, con el paso del tiempo, han ido poblándose de una red de lugares que facilitan estos desplazamientos de cercanías: en estos entornos se han extendido delegaciones administrativas, templos, bancos, mercados y toda una serie de pequeños negocios que condicionan multitud de desplazamientos cotidianos en las inmediaciones. Para las poblaciones que vienen de un Área Metropolitana de Guadalajara que se está haciendo crecientemente dispersa y lejana, la reconstitución de estas nuevas centralidades en la periferia comporta la recuperación de la libertad de moverse caminando en las cercanías:

> Cuando yo llegué todo se me hizo mejor. La vida se me hizo más tranquila, sin las prisas de Guadalajara. Porque camino aquí, camino por allá. Puro caminar. Aquí es caminar todo el día. Bajo al mercado caminando, y subo caminando. Porque todo me queda más céntrico. Aquí está el templo, el mercado a una cuadra o cuadra y media, el doctor está a media cuadrita. Todo está más a la mano, y se me hace mucho más práctico. (Entrevistado Nº 27, entrevista personal, mujer ama de Casa, 50 años, Cabecera Municipal de El Salto, 3 de noviembre de 2014)

De una forma orgánica o espontánea, los centros de población de El Verde, El Castillo, Las Pintas, El Quince o la Cabecera Municipal de El Salto han acaparado todas las características que, de manera premeditada, están caracterizando a los intentos más recientes del urbanismo por recuperar contextos vecinales de proximidad. Aquí encontramos usos del suelo mixtos (Moavenzadeh y Markow, 2007, p. 103; Tait, 2003, p. 38), el comercio de proximidad (Marquet y Miralles-Guasch, 2015, p. 263), una gran riqueza de dotación del entorno (Hull, 2011, p. 40), o la conservación de los usos peatonales y de socialización de las calles (Leyden, 2003, p. 1546; Talen, 1999, p. 1364). Como se ha consignado en la literatura especializada (Lewis y Baldassare, 2010 o, 231; Marquet y Miralles-Guash, 2014, p. 215), este tipo de entorno es especialmente provechoso para las clases sociales pobres y desfavorecidas. Dadas las grandes distancias respecto de la metrópolis y la carencia de automóviles, las poblaciones marginadas de periferias como la de El Salto necesitan del restablecimiento de estas nuevas centralidades donde poder resolver las actividades básicas para su reproducción.

Así, por ejemplo, este tipo particular de entorno alienta una actividad comercial y de sociabilidad muy importante para las mujeres de los estratos medios y bajos del Área Metropolitana de Guadalajara: la venta por catálogo. En este caso las agentes de

ventas se desplazan puntualmente a los centros de abastecimiento en la ciudad de empresas como Terra, L'Bel, Blue Colash, Andrea, CKlass o Betterware: allí adquieren los catálogos y van a surtir los pedidos de sus clientas. El entorno compacto y caminable de estos núcleos de población permite que, preferentemente por las tardes, vayan caminando o en bicicleta de casa en casa a llevar los distintos encargos. Al mismo tiempo que se cumplen estos fines comerciales, las mujeres logran consolidar una red importante de favores, confianzas y conocimientos. Este tipo de prácticas implica además una gran cantidad de ventajas porque, desde la lejanía, se pueden adquirir una considerable gama de artículos que sólo estaría disponible dentro de la metrópolis: enseres del hogar, perfumes, bolsos, zapatos, ropa y complementos.

Aparte de estas actividades económicas, los núcleos de estas poblaciones periféricas permiten también el desarrollo de una buena gama de actividades recreativas, muchas de ellas organizadas en torno a las iglesias o a las propias delegaciones municipales. Así, las tardes también presencian el ir y venir de un destacado número de mujeres que acuden a sus grupos de liturgia, de lectura de la Biblia, a los ensayos de baile, de coro, o grupos versátiles. Estas actividades detonan una multiplicación de los desplazamientos de proximidad que, además, concurren en un mejor conocimiento del entorno.

> Yo las tardes las dedico a mis actividades. Después del trabajo como, y ya la tarde las dedico a mis actividades. El lunes y el miércoles ensayo coro, porque estoy en el coro de la iglesia. Y luego ya de ahí, jueves y viernes ensayo banda, porque estoy en un grupo versátil eso es lo que hago. Y todo aquí en El Quince, aquí alrededor. (Entrevistado Nº 8, entrevista personal, mujer administrativa, 44 años, localidad de El Quince, 5 de agosto de 2014)

No cabe duda de que esta recuperación de las cercanías hay que restringirla a los referidos núcleos de población. Los fraccionamientos de vivienda masificada que han sido construidos en los aledaños de estas localidades carecen de todas las características que acabamos de mencionar. Visitarlos a cualquier hora del día, pero sobre todo por las noches, implica presenciar una sucesión de calles desiertas que no delatan presencia humana.

Para estas otras poblaciones su entorno más inmediato es ciertamente opresivo e insuficiente; no obstante, intentan ganarse los medios para poder salir y acercarse a aquellos núcleos periféricos donde aprovechar las precarias centralidades. Aquí el servicio de transporte de proximidad es de vital importancia, en la medida en que permite intensificar el aprovechamiento de los escasos recursos que se disponen en el entorno. En toda la región latinoamericana, es habitual (Cervero, 2011, p. 5) que estos servicios no sean cubiertos por unas instancias gubernamentales que se muestran incompetentes, sino que se provean de manera informal. En el caso del Área Metropolitana de

Guadalajara son los mototaxis, vehículos de tres ruedas, cerrados y con fila posterior de asientos para el pasaje, los que prestan este servicio de transporte de proximidad. En los fraccionamientos de vivienda masificada analizados, estos vehículos son fundamentales para extender unos kilómetros más el radio de acción y poder acudir a las tiendas de conveniencia, a los mercadillos, a las farmacias, los doctores o las paradas de autobús regulares que se encuentran en los núcleos de las localidades señaladas.

Otro de los fenómenos que alientan los desplazamientos para la recuperación de las cercanías, y que está presente en todos los tipos de hábitat periférico, es el establecimiento de los tianguis o mercadillos. Dada la carencia del medio, y las dificultades para desplazarse a la ciudad, es la ciudad la que periódicamente se desplaza hacia la periferia a través de estos mercadillos. En el municipio de El Salto, los mercadillos se asientan en una secuencia semanal. Los lunes se extiende un tianguis en el Verde, los martes en la Cabecera Municipal de El Salto, los sábados en El Castillo y los domingos en Las Pintitas. En cada una de estas ocasiones, se observa un constante pulular de gentes que definen ritmos bien demarcados: a las seis y siete llegan los primeros mercaderes y comienzan a montar sus puestos; los primeros clientes llegan caminando pasadas las ocho de la mañana; a partir de las nueve y media comienzan a llegar autobuses o mototaxis cargados de pasajeros de las inmediaciones que acuden también a comprar, de modo que, a las doce del mediodía, el tianguis vive su clímax de actividad. No está de más señalar que la reiteración semanal de todos estos ciclos da pie a procesos muy importantes para las apropiaciones del territorio que condicionan el rescate de las cercanías.

Discusión

David Bissel (2012, p. 351) ha insistido en la idea de que una investigación sobre las cercanías debe de superar una perspectiva geográfica estática, y una noción euclidiana del espacio, basadas únicamente en el estudio de las distancias que describen los sujetos. Aunque esta perspectiva se pudiera complementar con la consideración de los tiempos del desplazamiento (Marquet y Miralles-Guasch, 2015, p. 559), sin embargo, todavía estaríamos pensando desde una tradición que considera los fenómenos espaciales como sucesos que se pueden enmarcar y representar externamente: los recorridos serían sólo las trayectorias que dibujarían los sujetos en determinados ejes de demarcación externos.

Como espero que haya quedado claro en la anterior presentación, estas perspectivas son equivocadas. Los estudios urbanos recientes (Massey, 1993; Pinder, 2011; Soja, 2000; Strohmayer, 2011; Thrift, 2008) muestran la necesidad de rescatar una perspecti-

va dinámica sobre el espacio que restituya su sentido procesual y energético. Según estas nuevas propuestas (Malpas, 2004, p. 165), todos los fenómenos asociados con la movilidad son fundamentales para superar la visión fija y estática de los marcos de referencia temporales En esta recuperación, las prácticas en general y las prácticas de movilidad en particular son de vital importancia en la medida en que son ellas mismas generadoras de espacio y tiempo. Así, estas nuevas propuestas señalarían que las cercanías que son abiertas por modalidades como el caminar, no quedarían agotadas con una simple circunscripción de los desplazamientos en un espacio y un tiempo; antes al contrario, se debería comprender cómo las mismas prácticas y desplazamientos son constitutivos de identidades particulares (Freudendal-Pedersen, 2009, p. 5; Lorimer, 2011, p. 27) y de modalidades temporales y espaciales diferenciales (Cresswell, 2006, p. 4; Larsen, Urry y Axhausen, 2006, p. 20). Se entiende que, desde estas propuestas, fenómenos como los de las lejanías y cercanías tienen mucho que ver con las formas particulares de cómo los sujetos hacen su espacio a través de sus formas encarnadas de movimiento, y no tanto con las trayectorias externas que describen con sus desplazamientos.

Al apostar por esta forma de comprender la movilidad como una práctica constituyente, que hace al sujeto, su espacio y su tiempo, se recupera también la naturaleza procesual de la conformación de las cercanías. Al consistir las cercanías en una práctica encarnada, su formación no se produce de manera definitiva, sino que se expresa más bien en una tensión, la que constituye la práctica de los alejamientos y los acercamientos (Bissel, 2012, p. 351). Las cercanías aluden a esos procesos tensionados por los cuales se intenta allegar un entorno a las posibilidades de una vida humana.

En este sentido, las cercanías y las lejanías dependen, no tanto de distancias físicas, sino de la manera como nos relacionamos con el mundo y las cosas (Heidegger, 1954/1997, p. 225). Lo sustancial de esa relación es la disposición que se guarda hacia el mundo y los entornos. En los acercamientos, los sujetos se aproximan a sus entornos de una manera que les permiten hacerse como un tipo tal de espacios que, a su vez, desplieguen y convoquen a los sujetos hacia un hacerse humanos (Heidegger, 1954/1997, pp. 235-243). Dicho de otro modo, los acercamientos serían todas esas acciones y tránsitos que constituyen un mundo que, de manera recursiva, contiene unas determinadas posibilidades de vida humana.

En la investigación llevada a cabo hemos podido comprobar estas nociones en un hábitat privilegiado: la periferia metropolitana. Se comprenderá ahora que el sentido mismo de la periferia no refiere una determinada ubicación geográfica, como ha señalado Ananya Roy (2011, p. 232), sino un constituirse de los entornos de vida. La periferia sería un espacio de las lejanías: entornos muy alejados de los epicentros de vida pú-

blica y social, degradados hasta el punto de repeler cualquier intento por humanizarlos, y tan inciertos e inseguros que vetan la aparición y el surgimiento de lo humano. En este sentido, los contextos que hemos descrito circundando el sur del Área Metropolitana de Guadalajara son espacios eminentemente periféricos. Sobre todo aquellos hábitats de vivienda masificada son entornos donde la posibilidad de una vida humana permanece esquivamente alejada.

Sin embargo, con ubicarse en esas lejanías, la periferia es también una suma de esfuerzos por recuperar las cercanías. Las poblaciones buscaban ubicar en estos lugares unas residencias donde inaugurar el despliegue de sus proyectos vitales; guardaban estrategias que les permitían sortear la peligrosidad de sus colonias; restablecían vínculos y relaciones sociales que les permitían disfrutar colectivamente de los espacios públicos; o describían toda una serie de micromovilidades que facilitaban un reconocimiento y humanización de sus entornos.

Desde esta perspectiva, la condición de las cercanías obtenida en estos contextos periféricos nunca puede considerarse definitivamente lograda. Las cercanías se obtienen por la acumulación de los efectos de las constantes prácticas espaciales y desplazamientos; dependen de la perseverancia de estos proyectos de ser frente a otra serie de prácticas y condiciones ambientales que amenazan y alejan la constitución de los entornos de vida. Según lo presentado, la cotidianidad en la periferia expresa una tensión congénita entre todos los procesos de distanciamiento social, ambiental y espacial, y los múltiples intentos por construir precarios entornos de vida.

Referencias

Audirac, Ivonne (2003). Information-Age Landscapes Outside the Developed World. Bangalore, India and Guadalajara, Mexico. *Journal of the American Planning Association*, *69*(1), 16-32. https://doi.org/10.1080/01944360308976291

Avellaneda, Pau (2008). Movilidad cotidiana, pobreza y exclusión social en la ciudad de Lima. *Anales de Geografía*, *28*(2), 9-35.

Bissel, David (2012). Pointless Mobilities. Rethinking Proximity Through the Loops of Neighbourhood. *Mobilities*, *8*(3), 349-367. https://doi.org/10.1080/17450101.2012.696343

Cervero, Robert (2011). *State Roles in Providing Affordable Mass Transport Services for Low-Income Residents*. Leipzig: International Transport Forum.

Cresswell, Tim (2004). *Place. A Short Introduction*. Oxford: Blackwell.

Cresswell, Tim (2006). *On the Move. Mobility in the Modern Western World*. London: Routledge.

Davidson, William B. & Cotte, Patrick R. (1993). Psychological sense of community and support for public school taxes. *American Journal of Community Psychology*, *21*(1), 59–66. https://doi.org/10.1007/bf00938207

Davies, Mike (2006). *Planet of Slums*. London: Verso.

Dickerson, Niki (2008). Occupational and Residential Segregation. The Confluence of Two Systems of Inequality. *Labor Studies Journal*, *33*(4), 393-411. https://doi.org/10.1177/0160449x08322775

Eibenschutz, Roberto & Carrillo, Laura O. (2011). The Growth of Cities in Mexico. En Tahl Kaminer, Miguel Robles Durán & Heidi Sohn(Eds.), *Urban Asymmetries. Studies and Projects on Neoliberal Urbanization* (pp. 84-97). Rotterdam: 010 Publishers.

Fada, Giuletta; Jirón, Paola & Allen, Adirana (2000). Views from the Urban Fringe. Habitat, Quality of Life and Gender in Santiago, Chile. En Michael Jenks & Rod Burgess (Eds.), *Compact Cities. Sustainable Urban Forms from Developing Countries* (pp. 167-182). London: Spon Press.

Freudendal-Pedersen, Malene (2009). *Mobility in Daily Life. Between Freedom and Unfreedom*. Farham: Ashgate.

Gadamer, Hans Georg (1960/1988). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Google Maps (2017). *Área metropolitan de Guadalajara*. Recuperado de: https://www.google.com.mx/maps/search/%C3%A1rea+metropolitana+de+Guadalajara/@20.6597193,-103.5391012,53872m/data=!3m2!1e3!4b1

Harvey, David (2006). Neo-Liberalism as Creative Destruction. *Geografiska Annaler, Series B*, *88*(2), 145-158. https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2006.00211.x

Heidegger, Martin (1954/1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Heidegger, Martin (1927/1998). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hiernaux, Daniel & Lindón, Alicia (2004). Desterritorialización y reterritorialización metropolitana: la Ciudad de México. *Documents d'analisi geografica*, *44*, 71-88.

Hull, Angela (2011). *Transport Matters. Integrated Approaches to Planning City-Regions*. London: Routledge.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). *Encuesta intercensal 2015*. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/

Jacquin, Celine (2012). Producir y habitar la periferia. Los nuevos conjuntos de vivienda de bajo costo en México (ZMVM). *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, *41*(3), 389-415. https://doi.org/10.4000/bifea.186

Jirón, Paola & Mansilla, Pablo (2014). Las consecuencias del urbanismo fragmentador en la vida cotidiana de los habitantes de la ciudad de Santiago. *EURE*, *40*(121), 5-28. https://doi.org/10.4067/s0250-71612014000300001

Jou, Sue-Ching; Anders, Lund Hansen & Hsin-Ling, Wu (2012). Accumulation by Dispossession and Neoliberal Urban Planning. Landing the Megaprojects in Taipei. En Tuna Tasan-Kok & Guy Baeten, (Eds.), *Contradictions of Neoliberal Planning. Cities, Policies, and Politics* (pp. 151-172). London: Springer.

Kusenbach, Margarethe (2006). Patterns of Neighbouring: Praticing Community in the Parochial Realm. *Symbolic Interaction*, *29*(3), 279-306. https://doi.org/10.1525/si.2006.29.3.279

Larsen, Jonas; Urry, John & Axhausen, Kay (2006). *Mobilities, Networks, Geographies*. Aldershot: Ashgate.

Lefebvre, Henri (1980/1996). *Writtings on Cities*. Oxford: Blackwell.

Lewis, Paul G. & Baldassare, Mark (2010). The Complexity of Public Attitudes Toward Compact Development. *Journal of the American Planning Association*, *76*(2), 219-237. https://doi.org/10.1080/01944361003646471

Leyden, Kevin M. (2003). Social Capital and the Build Environment. The Importance of Walkable Neighbourhoods. *American Journal of Public Health*, *93*(9), 1546-1551. https://doi.org/10.2105/ajph.93.9.1546

Lindón Villoria, Alicia (1997). *De la expansión urbana y la periferia metropolitana*. Ciudad de Mexico: El Colegio Mexiquense.

Lindón, Alicia (2008). De espacialidades y transnacionalismo. En Daniel Hiernaux & Margarita Zárate (Eds.), *Espacios y Transnacionalismo* (pp. 119-158). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Lorimer, Hayden (2011). Walking: New Forms and Spaces for Studies of Pedestrianism. En Tim Cresswell & Peter Merriman (Eds.), *Geographies of Mobilities. Practices, Spaces, Subjects* (pp. 19-34). Farnham: Ashgate.

Malpas, Jeff (2004). *Place and Experience. A Philosophical Topography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manderscheid, Katharina (2009). Unequal Mobilities. En Timo Ohnmacht, Hanja Maksim & Manfred Max Bergman. (Eds.), *Mobilities and Inequality* (pp. 27-50). Farnham: Ashgate.

Marquet, Oriol & Miralles-Guasch, Carme (2014). Walking Short Distances. The Socioeconomic Drivers for the Use of Proximity in Everyday Mobility in Barcelona. *Transportation Research Part A, 70*, 210-222. https://doi.org/10.1016/j.tra.2014.10.007

Marquet, Oriol & Miralles-Guasch, Carme (2015). The Walkable City and the Importance of the Proximity Environments for Barcelona's Everyday Mobility. *Cities*, *42*, 558-566. https://doi.org/10.1016/j.cities.2014.10.012

Massey, Doreen (1993). Politics and Space/Time. En Michael Keith & Steve Pile (Eds.), *Place and the Politics of Identity* (pp. 139-159). London, Routledge.

Mayol, Pierre (1994/2006). Habitar. En Michel De Certeau, Luce Giard y Pierre Mayoll (Eds.), *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, concinar* (pp. 3-133). Tlaquepaque: ITESO.

Miralles-Guash, Carme & Marquet Sardà, Oriol (2012). Dinámicas de proximidades en ciudades multifuncionales. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, *45*(1), 503-512.

Moavenzadeh, Fred & Markow, Michael J. (2007). *Moving Millions. Transport Strategies for Sustainable Development in Megacities*. Dordrecht: Springer.

Pinder, David (2011). Cities: Moving, Plugging in, Floating, Dissolving. En Tim Cresswell & Peter Merriman (Eds.), *Geographies of Mobilities. Practices, Spaces, Subjects* (pp. 167-188). Farnham: Ashgate.

Pugh, Cedric (2004). Developmental Welfare and Political Economy. Reflections on Policy-Conditioned Aid and Strategic Redirection of International Housing and Urban Policies. 1960-2000. En Roger Zetter & Mohamed Hamza (Eds.), *Market Economy and Urban Change. Impacts in the Developing World* (pp. 41-76). London: Earthscan

Relph, Edward (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.

Roberts, Bryan R. & Wilson, Robert H. (2009). Residential Segregation and Governance in the Americas. An Overview. En Bryan Roberts & Robert H. Wilson (Eds.), *Urban Segregation and Governance in the Americas* (pp. 1-20). New York: Palgrave.

Rodriguez, Jorge & Arriagada, Camilo (2004). Segregación residencial en la ciudad latinoamericana. *EURE, 30*(89), 5-24. https://doi.org/10.4067/s0250-71612004008900001

Roy, Ananya (2011). Slumdog Cities. Rethinking Subaltern Urbanism. *International Journal of Urban and Regional Research*, *35*(2), 223-238. https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2011.01051.x

Sabatini, Francisco & Brain, Isabel (2008). La segregación, los guetos y la integración social urbana; mitos y claves. *EURE*, *34*(103), 5-26. https://doi.org/10.4067/s0250-71612008000300001

Sieverts, Thomas (2011). The In-Between City as an Image of Society. From the Impossible Order Towards a Possible Disorder in the Urban Landscape. En Douglas Young, Patricia Burke & Roger Keil, (Eds.), *In-Between Infrastructure. Urban Connectivity in an Age of Vulnerability* (pp. 19-28). London: Praxis(e)Press.

Sohn, Heidi (2011). Denationalization: The Subjugation of Mexico and its Capital City. En Tahl Kaminer, Miguel Robles Durán & Heidi Sohn (Eds.), *Urban Asymmetries. Studies and Projects on Neoliberal Urbanization* (pp. 64-83). Rotterdam: 010 Publishers.

Soja, Edward (2000) *Postmetropolis. Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford: Blackwell.

Strohmayer, Ulf (2011). Bridges. Different Conditions of Mobile Possibilities. En Tim Cresswell & Peter Merriman (Eds.), *Geographies of Mobilities. Practices, Spaces, Subjects* (pp. 119-136). Farnham: Ashgate.

Tait, Malcom (2003). Urban Villages as Self-Sufficient, Integrated Communities: a Case Study in London's Docklands. *Urban Design International*, *8*(1-2), 37-52. https://doi.org/10.1057/palgrave.udi.9000092

Talen, Emily (1999). Sense of Community and Neighbourhood Form. An Assesment of the Social Doctrine of New Urbanism. *Urban Studies*, *36*(8), 1361-1379. https://doi.org/10.1080/0042098993033

Thrift, Nigel (2008). *Non-Representational Theory. Space, Politics, Affect*. London: Routledge.

Tuan, Yi-Fu (1977). *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Vázquez Castillo, María Teresa (2004). *Land Privatization in Mexico. Urbanization, Formation of Regions, and Globalization in Ejidos*. London: Routledge.

Wood, Lisa; Giles-Corti, Billie & Bulsara, Max (2012). Streets Apart. Does Social Capital Vary with Neighbourhood Design? *Urban Studies Research*, 2012, 1-11. https://doi.org/10.1155/2012/507503

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

TRANSgresión entre rejas: Factores de vulnerabilidad en el sistema penitenciario de Barcelona

TRANSgression behind bars: Factors of vulnerability in Barcelona´s prison system

David Urra Grimal

Investigador independiente; lekilkuxlejal2@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 29-01-2016

Aceptado: 19-01-2017

Palabras clave
Transgénero
Prisión
Vulnerabilidad
Intervención penitenciaria

Resumen

La presente investigación analiza los factores de vulnerabilidad de las mujeres trans en el sistema penitenciario de hombres en Cataluña, así como los distintos mecanismos y medidas que ejerce la propia institución. En este contexto se producen interacciones sociales que reflejan la vivencia de las disidencias del sistema binario de sexo-género, y la concepción de lo transgénero por parte del sistema penitenciario. Dentro de un sistema disciplinario como la prisión, en el que vigilar y castigar se constituye como la interacción primordial, llevar a cabo una intervención social produce contradicciones y dificultades añadidas. Así a modo de aportación final, y teniendo en cuenta a las mujeres trans en prisión como seres con capacidad de acción y transformación social, se proponen unas líneas de intervención que traten de solventar el origen de las problemáticas detectadas, la transfobia y el acoso sexual; y a largo plazo modificar las lógicas penitenciarias y el sistema binario de sexo-género.

Keywords
Transgender
Prison
Vulnerability
Prison Intervention

Abstract

The following research analyses the factors of vulnerability which trans women undergo within the men prison system in Catalunya, as well as the different mechanisms and measures exerted by the institution itself. Within this context, social interactions take place which reflect the experience of dissidences in the sex-gender binary system, and the conception of that which is transgender by the prison system. In a disciplinary system such as the prison, in which discipline and punishment constitute themselves as the primary interaction, to do a social intervention results in contradictions and additional difficulties. Therefore, as a final contribution and considering trans women in jail as individuals with a capability for action and social transformation, intervention guidelines which attempt to solve the origin of the problematic detected, the transphobia and sexual harassment; and in long term to modify the penitentiary logics and the sex-gender binary system.

Urra Grimal, David (2017). TRANSgresión entre rejas: Factores de vulnerabilidad en el sistema penitenciario de Barcelona. *Athenea Digital*, *17*(2), 175-200. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1803

Introducción

Claro. Porque tú primero no estás acostumbrada a este mundo. Primero te da miedo, no sabes cómo reaccionar, cómo hacer. Pero, ¿qué haces encerrándote en cuatro paredes? Te mata el pensamiento. (Itsasoa, entrevista personal, 17 de mayo de 2015)[1]

La cuestión penitenciaria en el Estado español se ha convertido en objeto de estudio de forma reciente, ya que comenzó a proliferar literatura científica sobre esta temática a

[1] Los nombres utilizados en las citas son pseudónimos para asegurar el anonimato de las entrevistadas.

partir de la década de los noventa (Ballesteros y Almeda, 2015). Dentro de este corto recorrido, escasea de forma notoria la mención hacia la cuestión transgénero en prisión; es por ello que se considera que el objeto de estudio de la presente investigación puede ser relevante, ya que trata de conocer las condiciones de vida de las mujeres transgénero ubicadas en prisiones de hombres, partiendo de la premisa de que analizar esta cuestión —así como el modelo de intervención que se lleva a cabo por parte de las instituciones penitenciarias— posibilita una reflexión sobre distintas líneas de acción dirigidas a reducir el grado de vulnerabilidad del colectivo. El tema a tratar tiene raíces en profundas cuestiones socioculturales y estructurales; de este modo se tratará de mantener siempre presente el marco de referencia macro-sociológico para llevar a cabo un análisis más exhaustivo.

Para la realización de este artículo se utilizará preferentemente el término transgénero, surgido en los años ochenta, en oposición a la categoría médica de transexual (Missé, 2012). Este concepto se entiende como unificador de las identidades que se salen del marco de género establecido, siendo disidentes del binomio sexo-género (Morell, 2010). En la actualidad, el significado de lo transgénero está influenciado por la patologización de la ciencia, que la cataloga como un trastorno mental (Coll-Planas, 2010), siendo denominada en la actualidad como *Disforia de Género*. El binarismo sociocultural consecuente de las categorías sexo-género ha sido naturalizado e interpretado como algo biológico, de tal modo que cualquier disidencia es considerada una enfermedad, patología, trastorno… En definitiva, una desviación de la norma explicada mediante teorías y conceptos médicos que llevan al estigma social de cualquier persona que se salga de los atributos asignados (Nieto, 1998). Así las personas transgénero sufren altos índices de exclusión social por el rígido sistema normativo de sexo-género que niega el reconocimiento hacia opciones disidentes (Camacho, 2011).

Esa exclusión social se convierte en un factor explicativo de la sobre-representación de personas transgénero en prisión, ya que, pese a no ser un grupo social numeroso en términos absolutos, tienden a estar sobre-representadas en el contexto carcelario en comparación con la proporción que representa este colectivo dentro de la población total (Rosenberg y Oswin, 2014). Esto es debido a distintos factores socioeconómicos, pero todos ellos relacionados con la marginalidad y la exclusión (Wacquant, 2000), lo cual dificulta el acceso a ámbitos como el laboral, educativo y las relaciones sociales dentro de un marco normativo que, por lo general, penaliza en cierto modo este tipo de transgresiones.

Esta normatividad, en cuanto al binarismo sexo-género, se ve representada de igual modo en la prisión, espacio estructuralmente reproductor del género y sexualidad normativa, pese a la diversidad de prácticas e identidades existentes dentro del re-

cinto penitenciario (Sánchez, 2014). Así se comprueba en la clasificación por sexo de los espacios penitenciarios, siendo las personas transgénero todo un reto que irrumpe cuestionando y desestabilizando los cimientos de la visión tradicional del sexo-género. En este sentido, en las últimas décadas se ha ido legislando en España y Cataluña a favor del reconocimiento social de la identidad, o al menos de sus derechos civiles en distintos ámbitos, entre ellos la prisión; posibilitando la ubicación de las personas en cuanto a su identidad de género sentida.

No obstante, existen casos en los que se ubica a las mujeres transgénero en prisiones de "hombres", basándose principalmente en criterios de genitalidad. Esta cuestión puede conllevar un alto grado de vulnerabilidad, tal y como constata el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, recopilando numerosos casos de vejaciones y violaciones de las mujeres transgénero en los centros penitenciarios de "hombres" (Camino, 2013). En el caso de Estados Unidos, las mujeres trans en prisiones de hombres se encuentran en una clara posición de vulnerabilidad en cuanto a su salud y seguridad (Scott y Lines, 1999); registrando de media 5 veces más incidentes que el resto de la población carcelaria (Classification and housing of transgender inmates, 2014).

Ante esta situación de vulnerabilidad, entendida como riesgo de que una persona pueda ser herida, lesionada, o dañada (Busso, 2001), la institución penitenciaria lleva a cabo una intervención a modo de mecanismo de "protección" para reducir el grado de vulnerabilidad, ya que es el propio Estado el que genera las condiciones físicas de encierro, y por tanto se considera que es responsable de sus consecuencias (Scott y Lines, 1999). Por otro lado, pese a la definición de vulnerabilidad como "inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar" (Busso, 2001, p. 8), esta investigación parte de la premisa de la capacidad de acción de las personas; analizando la creación de estrategias resolutivas por parte de las mujeres transgénero presas.

En definitiva, problematizando esta cuestión, se pretende identificar los factores de vulnerabilidad de las personas transgénero, así como los mecanismos de "protección", tanto por parte del sistema penitenciario como por parte de las propias mujeres transgénero; ayudando esta información en la propuesta de distintas líneas de acción.

Por último agradecer sobremanera a la *Associació Catalana per a la Integració d´Homosexuals, Bisexuals i Transsexuals Inmigrants* (ACATHI), por su implicación y colaboración en la elaboración de esta investigación, y, por supuesto, reconocer la disposición y valentía de las tres personas que han accedido a contar su vivencia en prisión, gracias a quienes ha sido posible este artículo.

Espacio penitenciario y género

El ámbito penitenciario de hombres es un espacio en el cual se desarrolla una performatividad de hipermasculinidad. Esto es debido a la estructuración del sistema penitenciario como un centro punitivo de dominación donde las normas y prácticas penitenciarias están regidas por esquemas heterosexuales e hipermasculinos (Rosenberg y Oswin, 2014).

> En consecuencia, la mayoría de la población carcelaria del Penal admira, privilegia, justifica y festeja exacerbadamente los actos y comentarios violentos de lo que simboliza, culturalmente, ser un "hombre, bien varón" léase, "bien macho", y minimaliza, invisibiliza y subestima una práctica de género femenina, más aún si se trata de una travesti varón. (Camacho, 2011, p. 106)

Este hecho refuerza la figura de los "machos alfa", personas que pretenden posicionarse de forma notoria dentro de la escala de estatus mediante el sexismo y la violencia, dos características definitorias del sistema hipermasculino (Jenness y Fenstermaker, 2014). Así la masculinidad hegemónica se convierte en el marco de referencia de la vida social en prisión, donde el estatus social se mide en función de la masculinidad mostrada (Pemberton, 2013). Esta hipermasculinidad supone adquirir actitudes hostiles hacia las opciones homosexual y transgénero (Rosenberg y Oswin, 2014). Esto es debido a que, desde esta visión, todo aquello que no esté clasificado como masculino y heteronormativo es susceptible de ser dominado para demostrar y reafirmar la hegemonía masculina a la que pertenecen, por el mero hecho de tener unos genitales que le clasifican como hombre y masculino de forma sociocultural (Butler, 2002/2005).

Interpretando la feminidad como una debilidad, las personas con expresión de género femenina se pueden encontrar en una situación de vulnerabilidad dentro de la cárcel. Por otro lado, dentro de este esquema hipermasculino, se tiende a negar el reconocimiento hacia las mujeres transgénero, a quienes su entorno les hace sentir enfermas, diferentes e hipersexualizadas (Rosenberg y Oswin, 2014). Así, su lucha reside en resistir dentro de este contexto hostil y preservar su identidad femenina. Su mera presencia en la prisión supone una transgresión de los códigos de sexo-género normativos. (Rosenberg y Oswin, 2014). El hecho de que un hombre (sexo atribuido socialmente por la genitalidad) se quiera adecuar a los roles de género femeninos, e incluso cambiar su anatomía para convertirse en una mujer, se interpreta por parte de los reclusos, inmersos en un ambiente hipermasculinizado, como bajar de estatus dentro de la jerarquización social (Jenness y Fenstermaker, 2014).

No obstante, hay divergencias en cuanto a esta visión. Desde la perspectiva de algunas autoras se contempla la prisión como un espacio de construcción social de la

desviación sexual normativa, lo cual refuerza las disidencias *queer* (Kunzel, 2008/2010). Así, los conceptos binomiales de sexo y género se de-construirían, ampliando la diversidad de identidades y expresiones de sexo-género y orientación sexual, ya que estos conceptos se consideran susceptibles de ser performativos, moldeables y cambiantes a lo largo de la historia vital de cada persona (Preciado, 2002/2011).

En este sentido, se puede apreciar la aportación del ámbito penitenciario al imaginario colectivo como un espacio de flexibilidad, especialmente en cuanto al deseo sexual y las prácticas entre personas del mismo sexo (Kunzel, 2008/2010). El estudio de estos fenómenos en prisión cuestionó la rigidez del género y la heteronormatividad, contemplándolas como una construcción social constituida en gran medida por el orden social y sus instituciones (Córdoba, 2005/2007). Así se analizó la sexualidad y el género desde sus múltiples expresiones; es el caso de la distinción entre prácticas homoeróticas e identidad homosexual (Guasch, 1991).

Así, en el imaginario colectivo, el ámbito penitenciario se concibe como lugar de la desviación del sexo, sexualidad y género. Esta diversidad en torno a la sexualidad generó grietas en la concepción de heteronormatividad y género como conceptos e identidades inmutables y estables en el tiempo (Kunzel, 2008/2010). No por ello significa que la institución penitenciaria sea más laxa en cuanto a la normatividad; al contrario, es una de las más hipermasculinizadas y heteropatriarcales (Vitulli, 2013). No obstante, las características de este contexto propicia prácticas e identidades contradictorias desde la visión normativa (Kunzel, 2008/2010).

Marco legislativo: Instituciones penitenciarias y transexualidad

La clasificación carcelaria en el Estado español en cuanto al sexo *hombre-mujer* se ha basado históricamente en cuestiones de genitalidad, no obstante, en los últimos años, se contempla la posibilidad de separación por cuestiones de género en vez de por cuestiones de sexo. Esto supone una apertura en cuanto a los derechos civiles de las personas transgénero, otorgando un reconocimiento social hacia las diversas expresiones y/o identidades de género. No obstante, no existe una ley que regule de forma directa y explícita la temática transgénero en prisión, pero sí leyes e instrucciones penitenciarias que de forma transversal tratan esta cuestión.

Es el caso de la vigente Ley 3/2007 de 15 de marzo, más conocida como *Ley de Identidad de Género*, pese a la incorrección de ser considerada como tal, debido a que simplemente se definen los requisitos que deben cumplir las personas transexuales

para cambiar nombre y sexo en el registro civil, negando la autodeterminación del género sentido y pasando por un proceso patologizante que no contempla otros derechos de protección o asistencia identitarios, como en el caso de la ley de identidad de género de Irlanda, Dinamarca, Argentina o Malta. Así, para poder solicitar el cambio de sexo/nombre en el registro civil, ha de presentarse un diagnóstico médico o psicológico clínico de disforia de género en el que figure la disonancia entre el sexo-género asignado socialmente y la identidad de género sentida, así como su persistencia en el tiempo. Por otro lado, también debe darse una ausencia de diagnóstico de trastornos de personalidad, y la existencia de al menos dos años de tratamiento médico para la transición física del sexo de origen al sexo sentido, sin ser necesaria una cirugía de reasignación de sexo.

Aquellas personas transgénero que cumplan con los anteriormente citados requisitos pueden solicitar el cambio de nombre y sexo en el registro civil, reconociéndose por lo tanto en la documentación oficial como ciudadano/a del sexo/género sentido. Así, las personas transexuales privadas de libertad por el Estado, son ubicadas en prisiones acordes con la identificación oficial del registro civil.

En este sentido, se reconoce de forma legal una identidad de género opuesta a la asignada por el sexo (genitalidad). No obstante, pese a este avance en el reconocimiento de los derechos de las personas transgénero, aún coexiste un sistema normativo que cuestiona y estigmatiza la identidad de género trans (Missé, 2012). Con esta ley, la ambigüedad de las personas transgénero desde el prisma de la lógica del binomio normativo se resuelve re-ubicándolas de nuevo en uno de los dos sexos añadiendo la variable del género sentido, no sin antes patologizar esta transgresión desde los criterios científico-médicos requeridos para el cambio de sexo/nombre en el registro civil.

Desde este marco legal, se han podido constatar tres casos diferenciados en las prisiones catalanas: la ubicación de las mujeres trans con genitales masculinos y sin cambio de sexo en el registro civil en cárceles de hombres; mujeres trans con operación de reasignación de sexo en cárceles de mujeres, y mujeres trans con genitales masculinos en cárceles de mujeres debido a su cambio de sexo en el registro civil. Así, se identifican dos criterios básicos en la clasificación penitenciaria por sexo-género; la genitalidad y la identificación de sexo en el registro civil.

En cuanto al marco legal catalán, cabe remarcar la reciente Ley 11/2014 *Llei per a Garantir els Drets de Lesbianes, Gais, Bisexuals, Transgèneres i Intersexuals i per a Eradicar l´Homofobia, la Bifobia i la Transfòbia*, aprobada en la sesión 41 del Pleno del Parlamento de Cataluña, a fecha de 2 de Octubre de 2014. En dicha ley se constata la defensa de los derechos civiles de las personas transgénero; concretamente en el artículo 18

se menciona el orden público y la privación de libertad. De este modo se trata de asegurar el derecho a recibir el tratamiento hormonal o médico correspondiente dentro de las prisiones, que las personas transgénero reciban un trato y tengan unas condiciones adecuadas a su identidad de género, así como la formación inicial y continuada del personal penitenciario en temas de diversidad de orientación sexual, identidad de género y la normativa civil, administrativa y penal protectora de las personas LGTBI. Esta ley supone el reconocimiento institucional de los derechos civiles de la comunidad LGTBI, tanto en el ámbito penitenciario como en otros en los que se pueden ver discriminadas las personas del colectivo.

Por otro lado, se aprobaron y divulgaron Instrucciones Penitenciarias desde el Estado español, como la Instrucción Penitenciaria 7/2006 con el asunto: *Integración penitenciaria de personas transexuales*; posibilitando el reconocimiento de identidad de género a aquellas personas trans que no han realizado el cambio de sexo y nombre en el registro civil, o que no puedan acceder al registro por ser de nacionalidad extranjera, y que, no obstante, no les supone un cambio de identidad jurídica dentro del ámbito penitenciario ni en el registro civil. Los requisitos son la presentación de un informe médico que describa la situación fisiológica-sexual actual, así como los posibles procesos de transformación corporal; además se necesita un informe psicológico en el que se constate la disonancia de género y su estabilidad a lo largo de al menos doce meses, la ausencia de trastornos de personalidad y la evaluación de la existencia de disforia de género por identidad sexual.

Este cambio normativo posibilita el internamiento en los centros o módulos correspondientes al género sentido, cacheos adecuados, el uso de instalaciones colectivas que asegure su derecho a la intimidad (como las duchas), acceso a servicios sanitarios de transexualización, y la no discriminación en el acceso a servicios, formación y trabajo penitenciario.

> El 9 de Marzo del 2006. Instituciones Penitenciarias emite una circular para que las presas transexuales puedan ser ingresadas en el módulo de mujeres aunque estas no hayan sido sometidas a una cirugía de reasignación de genitales. (Antonelli et al., 2007, p. 13)

De igual modo, en el contexto catalán, está vigente la Circular Penitenciaria 3/2009, que marca el procedimiento para solicitar el reconocimiento de identidad de género que supone la ubicación de la persona en relación a su género sentido, estipulando que, mientras se resuelve la solicitud formulada, se implementarán de forma provisional peculiaridades de régimen de vida para asegurar sus derechos e integridad. Estas medidas suponen la posibilidad de ser ubicadas en celdas individuales o con otras personas transexuales, horarios de ducha para garantizar la intimidad, cacheos

electrónicos, uso colectivo de instalaciones, compatibilizándolo con la protección de su derecho a la intimidad y la del resto de personas, uso del nombre propio (en actuaciones oficiales se usa el nombre que figura en el registro civil), acceso a servicios y prestaciones en igualdad de condiciones, y derecho a atención médica en relación a cuestiones de transexualidad, entre otras cuestiones.

Siendo las instrucciones y circulares penitenciarias normativas internas de las prisiones, la toma de decisiones en esta materia recae sobre la Dirección del Centro Penitenciario, implementando una serie de medidas de "protección", debido a la vulnerabilidad del colectivo de mujeres trans en prisiones de hombres. Este hecho se fundamenta en el artículo 75 del reglamento penitenciario, mediante el cual se posibilitan medidas de protección personal en interés de la seguridad de la persona interna, creando contradicciones y formulando procedimientos y regímenes de vida poco estructurados (Freixa, 2012).

Metodología

Introducción metodológica

Los objetivos de esta investigación se dividen en dos, por un lado, analizar los factores de vulnerabilidad de las mujeres trans en las prisiones de hombres en la provincia de Barcelona entre el año 2006 y 2015, y por otro lado; analizar la intervención penitenciaria hacia este colectivo, especialmente vulnerable en la prisión de hombres.

Se entiende que el acercamiento al conocimiento de este objeto de estudio supone un proceso previo de reflexión sobre la conveniencia de una determinada metodología y enfoque que se adapte a las características del fenómeno social a estudiar, a los objetivos perseguidos, así como a los recursos propios del proyecto. La ciencia, como conjunto de conocimientos adquiridos y comprobados mediante alguno de los métodos científicos de forma contrastada, comparada y fiable, nos ofrece múltiples y variadas técnicas útiles en el logro de conseguir un acercamiento lo más exhaustivo posible a un determinado fenómeno social (Ibáñez, García y Alvira, 1986/2000).

Así, teniendo en cuenta la naturaleza subjetiva y vivencial del objeto de estudio, se hará especial énfasis en la metodología cualitativa, que nos proporciona una visión más profunda de las dinámicas sociales, pudiendo concretar la vivencia, los contextos, la carga emotiva, psicológica y física de las mujeres trans privadas de libertad. Al contemplar la dimensión subjetiva de los procesos sociales se analiza el objeto de estudio como una totalidad, no como algo individual y aislado (Alonso, 1998).

En este sentido, el posicionamiento ético y político de esta investigación es el de plantear líneas de acción que reduzcan la vulnerabilidad de las mujeres trans en las prisiones de hombres. Un aspecto importante es no limitar el análisis a las circunstancias materiales, sino observar a las mujeres trans como sujetos activos en la producción de información sobre su realidad, al igual que como agentes de transformación social, teniendo en cuenta las limitaciones de acción en prisión por las condiciones materiales de reclusión y aislamiento resultantes de la lógica disciplinaria de control y castigo.

Por otro lado, esta investigación aboga por la cuestión de que el conocimiento generado mediante la información recabada, así como su interpretación, debe concebirse como un conocimiento situado resultado de la subjetividad (Haraway, 1995). Por ello a lo largo de este trabajo se desprende el lugar desde el cual se está comprendiendo, observando y analizando; posibilitando una más completa comprensión de la interpretación resultante.

Así, teniendo en cuenta que no hay una filiación o corriente concreta desde la que se plantee esta investigación, existe una influencia teórica y epistemológica que nutre distintas visiones y genera un posicionamiento en el proceso de creación investigadora, como por ejemplo la criminología crítica, el interaccionismo simbólico, el post-estructuralismo, la teoría *queer*, y la epistemología feminista.

> La dimensión subjetiva, finalmente, se encuentra tanto en el investigador como en el vínculo con el otro, en el otro y en el arsenal de conocimientos y saberes (humanamente construidos) que cada quien porta. (Carrizo, 1999, p. 7)

La entrevista en profundidad como técnica

Con el objetivo de obtener la mayor cantidad de información posible, se realizarán entrevistas individuales en profundidad, orales y semi-estructuradas, para poder concebir el espacio penitenciario y las distintas experiencias de las mujeres transgénero. De todos modos, pese a existir un guión de entrevista, este es orientativo, la intención es que se pueda expresar abiertamente la vivencia y los factores subjetivos más destacables de las cuestiones a investigar.

La entrevista en profundidad como técnica tiene el objetivo de introducirse en el conocimiento de un fenómeno social (Olaz, 2008), en este caso, los factores de vulnerabilidad de las mujeres trans y su gestión en el ámbito penitenciario de hombres. Para que la información resultante de este proceso comunicativo sea válida y fiable, se ha tenido en cuenta la influencia del contexto, los roles y los juicios de valor (Olaz, 2008).

Tipología de personas entrevistadas

En este sentido, la investigación se ha realizado recabando información de tres mujeres trans que están o han estado privadas de libertad en alguno de los Centros Penitenciarios de "hombres" de la Provincia de Barcelona. En este sentido, se ha seleccionado a personas diversas para obtener una visión más amplia sobre la vivencia de la transexualidad en el contexto penitenciario.

Se ha contactado así con dos personas que actualmente están fuera de prisión, pero que han estado privadas de libertad a partir del año 2006, esto es debido al marco de referencia construido en esta investigación en cuanto a la legislación vigente, en este caso la Instrucción Penitenciaria 7/2006 descrita con anterioridad, que supone un cambio de paradigma en la temática. En total se realizaron a las entrevistadas dos entrevistas en profundidad, de unas dos horas de duración cada una.

La otra persona entrevistada está actualmente privada de libertad, por lo que la entrevista se ha llevado a cabo en un espacio particular: un locutorio penitenciario que proporciona condiciones de realización complejas, dificultando una comunicación fluida. Por ello se realizaron seis entrevistas de treinta minutos cada una. Además, para complementar estas entrevistas, se llevó a cabo un intercambio de información mediante cartas; recibiendo en total ocho cartas de la persona privada de libertad con relevante información para el estudio.

En cuanto a las características de las mujeres, las tres tienen genitales considerados masculinos, dos de ellas se hormonan en prisión, mientras que una de ellas lo hizo en el pasado sin continuar con el tratamiento. Lo que les diferencia es su vivencia, su forma de enfrentarse a los problemas surgidos en el ámbito penitenciario y en las consecuentes estrategias. Su diversidad, además, también viene dada por su procedencia territorial, etnia y motivos por los que se les privó de libertad.

Para plasmar los resultados se utilizarán seudónimos para asegurar el anonimato de las personas entrevistadas: Itsasoa, Eguzki y Haizea.

Intervención penitenciaria: mecanismos de protección y lógica disciplinaria

Se ha constatado en numerosos casos que las mujeres trans en las prisiones de hombres están en riesgo de sufrir violaciones, acoso sexual y transfobia (Classification and housing of transgender inmates, 2014), así como distintos organismos como el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, ha registrado numerosos casos denun-

ciados (Camino, 2013). Es por ello que desde las instituciones penitenciarias se implementan una serie de medidas de intervención con el objetivo de reducir el grado de vulnerabilidad de este colectivo, ya que las personas privadas de libertad están bajo la tutela y responsabilidad del Estado (Scott y Lines, 1999).

Así, se han comprobado distintas medidas en la práctica; por ejemplo, la restricción en el uso de espacios comunes como las duchas y lugares en los que existe un contacto directo y una exposición corporal al resto de personas presas, siendo considerados estos como espacios de alto riesgo para las mujeres trans, es por ello que se aplican medidas restrictivas, pero de igual modo son medidas que toma cada centro penitenciario, sin existir un protocolo concreto para estos casos.

Por otro lado, las instituciones tratan de limitar y minimizar el acceso a puestos de trabajo o interactuar con personas de otros módulos, con el objetivo de reducir el riesgo de sufrir algún tipo de daño que atente contra su persona, y por tanto el grado de vulnerabilidad en el contexto penitenciario es menor.

> Yo quería trabajar, me gustaría en algún taller para salir del módulo, para hacer otras cosas. Porque además claro, lo que pagaban en esos trabajos era más de lo que yo ganaba en mi módulo. Pero no me dejaban, yo creo que por mi transexualidad, para que no me… no me hicieran algo los otros presos. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

No obstante, el mecanismo de protección más efectivo resulta ser la ubicación. Esto supone alojar a las mujeres trans en módulos considerados más seguros, o menos conflictivos, como los Módulos de Respeto (Ballesteros y Almeda, 2015), entre otros. Esto se constata en las entrevistas realizadas, ya que todas ellas aseguran que fueron ubicadas inicialmente en módulos considerados como más seguros frente al alto riesgo de vulneración de sus derechos en otros módulos, en los que impera el modelo hipermasculino relacionado con el sexismo y la violencia (Jenness y Fenstermaker, 2014).

> Porque la (número de módulo) es quizás lo mejor que hay, porque todos trabajan allí, lo mejor, lo más educado. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

Por otro lado, a parte del módulo en el que son ubicadas, de igual modo se proporciona un espacio en celdas individuales, a no ser que por mal comportamiento se deniegue o que por voluntad quieran convivir con alguna persona, realizando la gestión oportuna dirigida a la institución penitenciaria. De igual modo se tiende a ubicarles con otras mujeres trans, basándose en estereotipos de posibles sentimientos de pertenencia grupal (Rosenberg y Oswin, 2014).

> Yo estaba en el módulo tal y entonces somos personas, y entonces uno se… no sé cómo te digo… Tenía su pareja en la celda. (Eguzki, entrevista personal, 3 de mayo de 2015)

> Era yo sola no más. […] Solamente estuvieron dos transexuales, que llegó una por una (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

En este sentido, la ubicación dentro del contexto penitenciario es un factor clave, ya que en cada módulo existe un contexto social y un tipo de control específico. Así, el contexto y la experiencia en prisión pueden suponer una gran diferencia (Classification and housing of transgender inmates, 2014). No obstante, no existe un protocolo marcado, es por ello que la valoración depende en gran medida de la subjetividad de las autoridades del centro penitenciario.

Esta subjetividad interactúa con un factor importante del funcionamiento penitenciario: la lógica de recompensa-castigo. Esta forma de condicionamiento conductual puede suponer el mayor mecanismo de "protección" o de castigo por parte de las instituciones penitenciarias. El objetivo de la prisión es el control social y una disciplina que adapte al sistema normativo hegemónico; así, una herramienta utilizada es la sensación de vigilancia permanente, la cual supone un potente mecanismo de control social (Foucault, 1978/1984).

> A una la observan mucho, el comportamiento y todo. (Eguzki, entrevista personal, 3 de mayo de 2015)

> Siempre a la espera de que haga algo para tirarse encima. (Haizea, comunicación personal, 15 de febrero de 2015)

Así, se vigila a las personas privadas de libertad con el fin de articular este método de control. Esto supone para las mujeres trans, conscientes de su vulnerabilidad dentro de prisión, una situación de control de elevada intensidad. Es decir, el mecanismo de protección llevado a cabo por la prisión supone acatar las normas y llevar a cabo un comportamiento ejemplar, con el fin de no perder esa protección inicial.

> Bueno, rudo en el sistema dependiendo de tu comportamiento, ¿sabes? (Eguzki, entrevista personal, 3 de mayo de 2015)

> Mira, si tú estás en el módulo en el que estaba yo tú sabías que cualquier problema te sacaba y perdías todo. Perdías un buen módulo, perdías un trabajo, te castigaban dos o tres meses y no poco. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

La lógica conductista penitenciaria implementa mecanismos disciplinarios con el objetivo, no sólo de castigar, sino de modificar las acciones del sujeto, y al propio suje-

to mediante medidas disciplinarias que posibiliten nuevas conductas en consecuencia con el sistema normativo (Foucault, 1978/1984). La conducta se convierte así en un factor muy relevante en cuanto al grado de riesgo y a la intensidad de las medidas de "protección". En el caso que nos atañe, tenemos por un lado a Itsasoa y Eguzki, que en el contexto de vulnerabilidad en el que se encontraban decidieron desarrollar una conducta de adaptación a las normas penitenciarias para obtener cierta protección y recompensas.

> Y veían que, por ejemplo... ¿Puedes limpiar mi oficina? Claro, sin problema. ¿Me puedes traer un "cafecito"? Sí, no hay ningún problema. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

> Entonces, como yo nunca les di motivos para esas cosas, por eso sería el trato que había conmigo. ¿Sabes? (Eguzki, entrevista personal, 10 de mayo de 2015)

Mientras que Haizea se distancia de esta lógica, escogiendo una conducta insumisa y rebelde ante el sistema de control establecido, motivo por el cual sus indicadores de seguridad empeoran notablemente debido al control conductual de la lógica de recompensa-castigo. Así, se expone a una mayor vulnerabilidad habitando en un entorno más violento en el que prima la hipermasculinidad (Rosenberg y Oswin, 2014).

> El módulo en el que estoy ahora es horrible, la gente me trata mal, me insultan (Haizea, comunicación personal, 28 de febrero de 2015)

En el caso de Haizea, el posicionamiento ante una vulneración de los derechos o libertades, se puede generar un sentimiento de rebeldía contra el sistema de control que origina la privación de libertad. Es aquí donde la estrategia para mantener la integridad personal se traduce en una serie de actitudes hostiles hacia la autoridad y hacia el contexto de privación de libertades. La explicación reside en cuestiones ético políticas, ya que se origina un conflicto entre valores y obligaciones (Ballestero, 2009).

> Yo he decidido que con dos ovarios la condena a pulso y saliendo respirando libertad de verdad no hipócrita, no medias verdades. (Haizea, comunicación personal, 14 de mayo de 2015)

Así, se comprueban las contradicciones suscitadas al introducir medidas de "protección" en un contexto disciplinario como la prisión. La aplicación de estas medidas, dependiendo del comportamiento de las mujeres transgénero, supone un doble control y sumisión a las normas establecidas, ya que de infringirlas se encontrarían en una grave situación de vulnerabilidad, viéndose expuestas a numerosos riesgos.

Por otro lado, pese a estos mecanismos de "protección", se continúan dando casos de transfobia y acoso sexual. Esto es debido a que dicha protección se fundamenta en cuestiones de contención y limitación de la exposición de las mujeres transgénero en el entorno de las prisiones de hombres; en vez de focalizar en las raíces de la problemática; la transfobia; trabajo, no solo de las instituciones penitenciarias, sino de la sociedad en general.

Factores de vulnerabilidad: Mujeres trans en prisión de hombres

Se han analizado dos cuestiones clave de la vulnerabilidad en prisión; la cosificación corporal y la transfobia. Así, se analizan los riesgos a los que se pueden enfrentar las mujeres transgénero privadas de libertad en las prisiones de hombres. El motivo de que se expongan los factores de vulnerabilidad posteriormente a las medidas que toma la institución penitenciaria para tratar de reducir el grado de vulnerabilidad, es que dichos factores de vulnerabilidad están condicionados por la propia intervención penitenciaria que crea el marco estructural, de este modo se considera que el planteamiento se entiende y articula más adecuadamente.

Vulnerabilidad por cosificación corporal

Las mujeres transgénero, en los casos en los que adaptan sus cuerpos a su identidad de género dentro del patrón normativo, se constituyen como cuerpos feminizados en espacios carcelarios de hombres. En estos casos se han podido constatar casos de violencia, abusos, malos tratos y violaciones, descritas por las personas transexuales como algo cotidiano en el contexto carcelario masculino. Desde el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas se han recibido casos catalogados como torturas debido a las constantes violaciones sufridas por las persona transgénero dentro de los recintos carcelarios (Camino, 2013).

> Son castigados a partir del abuso y mirados como mujer, como objeto de deseo y placer, como se mira muchas veces a las mujeres como un cuerpo que debe ser tomado, conquistado y violado. (Camacho, 2011, p. 94)

Dentro de la prisión como ámbito masculinizado, las transexuales con performance femenina tienden a ser deseadas de forma sexual. Así, perciben deseo erótico, generándose una paradoja, ya que por un lado se crea un reconocimiento de su cuerpo como un cuerpo erótico para hombres masculinos, y por el otro se mantiene un estigma hacia la identidad transgénero (Torres, 2013). También se puede dar en el contexto

carcelario una mayor facilidad para los presos de justificar socialmente la atracción hacia una persona transgénero, frenada o limitada en el exterior del entorno penitenciario por la presión social y el estigma.

> ¡Uy! Se les iban los ojos. Entonces… Es como… Tienen como una obsesión, con tanto tiempo sin mujer y sin nada. (Eguzki, entrevista personal, 3 de mayo de 2015)

Así, se puede generar un rechazo hacia la identidad de la mujer trans, pero una atracción sexual hacia la misma, generando una disonancia entre los preceptos sociales normativos y el deseo sexual del individuo (Kunzel, 2008/2010).

> Y son unos diablos, porque cuando están solos bien que le solicitan a uno los servicios… ¡Uy! Bastante… Y me invitaba uno, vente para mi celda, vente para mi celda, que hay una cama desocupada. (Eguzki, 3 de mayo de 2015)

> Y ves como no quieren hablar contigo, miedo a qué dirán y luego una vez viviendo en el chavolo ya no le das asco, eres su puta. (Haizea, 13 de marzo de 2015)

Los cuerpos de las mujeres trans en prisiones de hombres se convierten en objeto de deseo, generando una extrema vulnerabilidad en un contexto de encierro (Camacho, 2011). Con respecto a sufrir violaciones, la intervención penitenciaria parece suponer una clara diferencia, ya que tanto Itsasoa como Eguzki aseguran no haber sufrido ningún tipo de vejación física, mientras que Haizea, que se posiciona de forma insumisa ante las normas y el funcionamiento de control social ejercido desde la prisión, ha sufrido diversos episodios de violaciones.

> Me han violado durante 8 meses varias personas, me han abierto la cabeza […] porque cuando me han violado deseaba que acabaran pronto. (Haizea, entrevista personal, 13 de marzo de 2015)

Estos hechos sucedieron en un módulo considerado conflictivo. En este sentido, el factor determinante para ubicar a la persona privada de libertad ha sido el comportamiento dentro de la lógica de recompensa-castigo, por encima del factor de protección hacia la vulnerabilidad. Por otro lado, en el caso de las mujeres trans que se adecuaban a las normas del Centro Penitenciario, sufrieron más habitualmente otro tipo de episodios de acoso sexual mediante prácticas como la intimidación o expresiones con connotaciones sexuales.

> Me guiñaban el ojo, me decían piropos cuando pasaba. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

> Y te dicen, y empezaban a tocarse, a excitarse, y como invitándome. (Eguzki, entrevista personal, 10 de mayo de 2015)

Así, se puede aseverar que la intervención del centro penitenciario supone un cambio significativo en las vidas de las personas presas en cuanto a su seguridad e integridad, limitando la exposición y en consecuencia las probabilidades de sufrir acoso sexual y/o violaciones, con medidas como la ubicación, o la separación en las duchas colectivas. No obstante, no se logra erradicar el acoso y discriminación. Por otro lado, el hecho de que prevalezca el principio de recompensa-castigo frente al principio de protección ante la vulnerabilidad, atenta contra los derechos de las mujeres trans, exponiéndoles a elevados riesgos.

Vulnerabilidad por transfobia

En este sentido, el contexto penitenciario no está exento de la predisposición a mantener actitudes hostiles hacia todas aquellas personas que atenten contra el sistema normativo de sexo-género. El ámbito penitenciario de hombres es un espacio en el que predomina la hegemonía masculina, acentuando los rasgos socioculturales de este género mediante performatividad. Es más, la propia institución penitenciaria de hombres está concebida desde una serie de patrones basados en la concepción hipermasculina y heterosexual, pudiendo generar actitudes de rechazo hacia opciones disidentes (Rosenberg y Oswin, 2014). Esto supone concebir a las mujeres trans como desviaciones sociales, perceptibles de ser estigmatizadas, generando un estigma, entendido como un proceso que devalúa y desacredita significativamente a un individuo ante los ojos de los demás (Goffman, 1963/2001).

> Los otros presos no quieren vivir conmigo insultándome […] ¡Al maricón no lo metáis conmigo! (Haizea, comunicación personal, 22 de abril de 2015)

> Siempre te falta de tu día, en exceso de que te miran, se codean. Pero a la fin tienes que vivir con esa realidad. (Itsasoa, entrevista personal, 17 de mayo de 2015)

> Pues nadie o poca gente suele hablarme y de disimulo. (Haizea, comunicación personal, 24 de marzo)

En este sentido, se construye el espacio idóneo para definir el estatus desde la lógica del rol de masculinidad dominante, jerarquizando el poder y control entre las personas privadas de libertad (Pemberton, 2013). Esto supone para las personas disidentes del binomio sexo-género y de orientación sexual normativa una exposición a ser dominadas.

Así, el sistema normativo cala de igual modo en el personal penitenciario. Es aquí donde se puede apreciar una carencia en la intervención que realizan las instituciones penitenciarias, ya que su propio personal tiene ideas preconcebidas o prejuicios hacia las personas transgénero. Al ser el prejuicio una actitud predeterminada con carga emocional (Myers, 1983/2005), se dan casos de transfobia por parte del personal penitenciario, añadiendo, a su vez, que en su imaginario afloran multitud de prejuicios y estereotipos hostiles hacia las personas privadas de libertad (Goffman, 1961/1988).

> Usted no puede estar así porque está en una prisión de hombres. Usted no puede estar vestida así. (Itsasoa, entrevista personal, 17 de mayo de 2015)

En contraposición, en algunos casos se puede concebir el contexto penitenciario como un espacio de menor transfobia, ya que se sintió más aceptada su identidad sexual y de género que en el contexto social imperante en el exterior. Esto depende de diversos factores: uno de ellos es el contexto diferenciado de la prisión, donde una persona con performance femenina puede ser deseada y adquirir cierta posición de poder, así como la diversidad de contextos y entornos vitales previos con los que se puede comparar la vivencia personal de las mujeres transgénero en prisión.

> Mira, mira que he tenido más tropiezos en la calle que en la cárcel en cuanto a mi identidad. ¿Sabes? Como son los... los niñatos. ¡Travolo! ¡Travolo! (Eguzki, entrevista personal, 10 de mayo de 2015)

En este sentido, la intervención penitenciaria se limita a ubicar a las mujeres trans en módulos considerados como más seguros, menos conflictivos; no obstante, por el momento, no se desarrolla ningún tipo de proyecto o intervención relacionada con la sensibilización o educación social hacia la cuestión transgénero.

Estrategias de las mujeres trans: De la vulnerabilidad al empoderamiento

Definir y concebir a priori al colectivo trans como vulnerable puede ser pernicioso, ya que por definición se interpreta que además de existir una amenaza externa, no es capaz de actuar como sujeto activo, es decir, de tener herramientas, habilidades o capacidades para poder paliar o contrarrestar dicha amenaza u opresión social. Es así como se percibe al individuo como incapaz de transformar su entorno, cuando en realidad los individuos están en una constante interacción, posibilitando crear nuevos significados sociales y por tanto con capacidad de acción y transformación de su realidad (García, 2003).

> Y se regenerarme tengo esa capacidad de pensar y creer que siempre se puede mejorar y conseguir o acercarse a lo que una sueña en una vida plena. (Haizea, comunicación personal, 18 de mayo de 2015)

Desde esta perspectiva, las mujeres transgénero pueden ser agentes de cambio dentro de las prisiones, no obstante, las dinámicas sociales en esta institución total pueden generar relaciones de poder y dominación (Goffman, 1961/1988) que dificultan la autonomía individual y grupal. Así, tratar de mantener la integridad en prisión es una cuestión de estrategias fundamentadas en aspectos muy subjetivos, dependiendo del contexto y de las experiencias vitales que conforman la identidad. En este sentido, analizar la agencia de las mujeres trans, sirve para entender cómo se generan estrategias de supervivencia en un contexto de privación de libertad y vulnerabilidad multidimensional.

> Porque si tú no te tiras adelante, nadie lo va a hacer por ti. Si tú te caes, nadie te va a levantar, te van a pisotear en el suelo. Tienes que hacerlo tú. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

Tras la descripción del funcionamiento del sistema penitenciario, como las medidas de intervención o la lógica de recompensa-castigo, se puede entender que una de las estrategias es asumir un papel de aceptación hacia las normas y criterios de buena conducta de la lógica penitenciaria, para así obtener la protección de la institución en función de los factores de vulnerabilidad, y otras recompensas que les proporciona este sistema.

Estrategias de sexualidad

Hay que tener en cuenta que lo sexual en el ámbito penitenciario es tabú, por lo tanto, se generan unas prácticas, pero no un discurso social aceptado hacia las personas transexuales (Torres, 2013).

Utilizar las características eróticas para mantener una relación con un hombre con cierto estatus supone una estrategia de supervivencia (Jenness y Fenstermaker, 2014). Así, se puede buscar el rol de protección del hombre masculino en un intento de adquirir seguridad dentro de la prisión, no obstante, pese a la mejora de las condiciones de vida de las personas transexuales, se sigue reproduciendo un sistema hipermasculino, heteronormativo y patriarcal en base a la desigualdad.

Todas las personas entrevistadas se han sentido deseadas sexualmente, gestionando el deseo erótico de distintos modos. La percepción y vivencia de esta cuestión por

parte de las personas entrevistadas, tiene mucho que ver con sus experiencias vitales y su forma de vivir y concebir su sexualidad, así como el propio contexto penitenciario.

En este sentido, las transgénero pueden utilizar este deseo erótico hacia ellas y adquirir cierto estatus o poder de negociación. En el contexto penitenciario, en el que hay escasas posibilidades de mantener relaciones sexuales con mujeres, se estereotipa a las mujeres transgénero hipersexualizándolas, pudiendo adquirir de este modo cierto poder, compitiendo los reclusos en términos de estatus social para poder satisfacer sus deseos eróticos (Jenness y Fenstermaker, 2014).

> ¡Uy! Bastante… Y me invitaba uno, vente para mi celda, vente para mi celda, que hay una cama desocupada. (Eguzki, entrevista personal, 10 de mayo de 2015)

Por otro lado, otra estrategia relacionada con la sexualidad es la privación, la negación de mantener relaciones sexuales con otras personas privadas de libertad. Este hecho hay que analizarlo desde dos cuestiones, la primera es su propia vivencia en cuanto a la sexualidad, como concibe su cuerpo y la interacción social en cuanto al deseo erótico; y la segunda, más interesante para profundizar en las estrategias originadas en el espacio carcelario, tiene que ver con las dinámicas sociales en torno a la sexualidad dentro de prisión. Así, se construyen límites y espacios simbólicos de confort y seguridad desargumentando y desacreditando la hipersexualización.

> Pero yo siempre con la puerta abierta, para que no piensen que este está haciendo algo, no… Siempre con la puerta abierta. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

En este sentido se construye una estrategia haciendo ver que no está disponible de forma sexual, esto supone unas bajas expectativas por parte de los hombres privados de libertad, y de este modo se marca un límite, manteniendo un espacio de seguridad ante posibles agresiones sexuales. Este hecho también tiene que ver con las normativas internas de la prisión, así como el sistema de recompensa-castigo.

> Pero que me encuentre yo en abrazar a uno… Me pueden castigar a mí como a él. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

Una de las prácticas analizadas es la ofrenda de regalos con claras intenciones de querer obtener sexo a cambio. En esta cuestión, uno de los posicionamientos es no aceptar nunca este tipo de intercambio. Así se contempla la utilización de la sexualidad como un arma de doble filo, ya que puede proporcionar beneficios, pero también desventajas, convirtiéndose en un factor de vulnerabilidad añadida si no se gestiona de una forma correcta. Así el intercambio de regalos por sexo supone posicionarse en una

situación de dominación, ya que el poder es de la persona que mediante el regalo genera la situación de práctica sexual.

> Si dices que sí a sexo a cambio de regalos, siempre tendrás que dar sexo cada vez que alguien te regale algo. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

Estrategias de género tradicionales

Dentro del contexto penitenciario en el que el modelo hegemónico es la hipermasculinidad, existe una tendencia a concebir lo femenino como debilidad (Rosenberg y Oswin, 2014). No obstante, pese a este contexto hostil, las mujeres trans generan sus estrategias, tratando de revertir los efectos negativos de esta relación de poder, posibilitando revalorizar los roles de género tradicionales para obtener ciertas ventajas.

La interacción entre las mujeres trans y los hombres masculinos privados de libertad se basa en estereotipos y roles de género ciertamente normativos, adaptando el rol social de la mujer femenina por parte de las trans y de la masculinidad hegemónica por parte de los hombres. Y en este sentido, el contexto penitenciario proporciona un escenario de necesidades particulares por parte de los hombres privados de libertad.

> Eran que se derrumbaban pero como una criatura, ¿no? Y eso te queda dentro. (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

> Esta el mundo de allá fuera, y el mundo de adentro. Son dos cosas que no tienen que ver nada. Allá ves gente ansiada, hombres que se derrumban por problemas: que están presos, que les quitan a sus hijos, que se sientan a llorar (Itsasoa, entrevista personal, 4 de junio de 2015)

Así, se contempla una necesidad no atendida dentro de la prisión; el aspecto psico-emocional. Es por ello que, asumiendo el rol femenino tradicional, se puede posicionar en el papel de cuidadora. Adoptando este rol con los compañeros privados de libertad se logra un cierto estatus mediante el aporte de un aspecto emotivo que otros presos masculinos tendrían problemas en desarrollar debido a la hipermasculinización del espacio.

> Me ponía a mirarlo y le decía, ¿qué te pasa cariño? Mírame… Pero siempre le sacaba una sonrisa que le hacía olvidar de algo […] Hacía de terapeuta, como una terapia y le saco una sonrisa y entonces (Eguzki, entrevista personal, 3 de mayo de 2015)

> Bueno, respeto… hay personas que se lo ganan porque son fuertes, porque tienen dinero… Bueno, yo creo que yo me lo gané por lo que ayudé, por cómo era. (Itsasoa, entrevista personal, 3 de mayo de 2015)

El cuidado al otro como rol de género femenino puede proporcionar una función importante dentro de la prisión, lo cual supone que el hombre en consecuencia proporcione a cambio protección física, y simbólica.

> O sea, me defendieron, a decir…. No se metan con mi reina porque a mí más de 20 años no me van a dar. O sea, yo te puedo hacer un daño a ti y más no me dan, pero con ella no te metas. Era siempre el esto (Itsasoa, entrevista personal, 3 de mayo de 2015)

Por otro lado, existen posicionamientos considerados normativamente como más próximos a la masculinidad. Así se construye una estrategia de confrontación ante las amenazas y posibles riesgos de la prisión.

> Me llevan a pelear por mi inclinación trans en un módulo chungo, pero no voy a permitir más violaciones, ni abusos contra mí, voy a hacerme respetar y no voy a dejar pasar ninguna. (Haizea, comunicación personal, 24 de marzo de 2015)

En este sentido, desde el prisma hipermasculino, se concibe a las mujeres transgénero desde un posicionamiento inferior dentro de la jerarquía de poder y dominación (Jenness y Fenstermaker, 2014). Así, entrar en la dinámica de poder desde un posicionamiento masculino en un contexto hipermasculino puede ser complejo y conllevar una mayor vulnerabilidad frente a otras personas presas, y de igual modo con la institución penitenciaria, debido al régimen disciplinario impuesto.

Conclusiones

No se cambia el presente, sino se construye el futuro.
(De Souza Silva, 2008/2012, p. 13)

Para generar una mejora significativa en los derechos sociales de las mujeres transgénero se debe incidir en las raíces de las distintas problemáticas detectadas. Esta perspectiva nos lleva a un factor clave; el binomio sexo-género, que construye una cosmovisión en base a modelos hegemónicos que penalizan y excluyen las disidencias normativas identitarias. Por otro lado, la lógica del propio sistema penitenciario como herramienta de control (Foucault, 1978/1984), crea un espacio de reclusión para personas excluidas socialmente (Wacquant, 1999/2000), con el objetivo principal de proteger a la sociedad de los miembros de la misma, considerados como un peligro en la exis-

tencia de un determinado sistema (Goffman, 1961/1988). Así, la prisión castiga con la privación de libertad hechos que mayoritariamente son consecuencia de la exclusión propiciada por el sistema hegemónico.

Es por ello que ambas cuestiones son susceptibles de transformación para conseguir resolver de raíz las distintas problemáticas analizadas. Siendo este nuestro horizonte analítico; el cual no debemos perder de vista, se pueden contemplar una serie de puntos de intervención más inmediatos en la cuestión que nos atañe: la vulnerabilidad de las mujeres transgénero en las prisiones de hombres y los mecanismos de intervención penitenciaria.

Así, en cuanto a la institución penitenciaria, cabe plantear la inexistencia de una legislación clara sobre las personas transgénero en prisión, siendo necesario revisar la separación por sexo, y las medidas a llevar a cabo para asegurar la integridad física y psicológica, así como los derechos humanos en los casos de especial vulnerabilidad. Es por ello que, pese a los patrones comunes en las medidas de protección para las mujeres transgénero en prisiones de hombres, éstas pueden variar, dependiendo de la perspectiva de la dirección del centro penitenciario.

También se ha comprobado que los mecanismos de intervención penitenciaria utilizados tienen en común la perspectiva de reducción de riesgos. Además, trabajar tan solo con el colectivo vulnerable de una forma asistencialista, en cierto modo "naturaliza" una cuestión de ámbito estructural y sociocultural. Es decir, del modelo de intervención se desprende la asunción de una vulnerabilidad irresoluble, dando a entender que las medidas deben ir en la dirección de reducir el riesgo mediante la limitación de espacios e interacciones potencialmente peligrosas. De este modo se invisibilizan las profundas raíces de la problemática, perpetuando sin cuestionar el sistema social que sustenta esos riesgos. Este posicionamiento vulnera los derechos de las mujeres transgénero y limita las posibilidades de transformación social de la problemática.

Por otro lado, la lógica penitenciaria de recompensa-castigo intercede en los mecanismos de "protección" de las mujeres transgénero, ya que a la hora de tomar medidas prevalece el factor conductual por encima del derecho a la seguridad. En este sentido se analiza que la "protección" penitenciaria debe ser aplicada en todos los casos en los que la integridad física o psicológica de la persona corra peligro, indistintamente de su conducta. Así se resolvería el doble control ejercido hacia las mujeres transgénero, ya que, de no acatar las normas establecidas, se pueden encontrar en situaciones de extrema vulnerabilidad al ser retirados los distintos mecanismos de intervención, dirigidos a paliar riesgos que atenten contra los derechos sociales de las mujeres transgénero. De igual modo, esos mecanismos deben tener el objetivo de ser temporales, ya

que con la modificación del régimen de vida de las mujeres transgénero privadas de libertad se pueden ver limitados sus derechos, produciéndose a su vez un castigo mayor al del resto de personas privadas de libertad (Freixa, 2012).

En resumen, a corto plazo se propone mantener el sistema de "protección", incidiendo en la relevancia de legislar adecuadamente la cuestión, asegurar el reconocimiento a la autoidentificación del género sentido y la ruptura con la dicotomía clasificatoria basada en la genitalidad, priorizar las medidas de protección frente al sistema de recompensa-castigo, formar a las personas privadas de libertad y al personal penitenciario en cuestiones de identidades y expresiones de género, y facilitar espacios de empoderamiento del colectivo transgénero. Mientras que, a largo plazo, para intervenir sobre la problemática de forma radical, se debe cuestionar por un lado la lógica penitenciaria y la prisión como espacio de control, creando a su vez unas estructuras sociales más equitativas, horizontales e inclusivas (Vitulli, 2013), y por otro lado, contemplar un proceso de de-construcción normativa del sistema binario sexo-género, proponiendo una sociedad en la que este binomio desaparezca, y, en su lugar, se reconozca la diversidad de identidades y expresiones de género posibles.

Referencias

Alonso, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Antonelli, Carla; Rullán, Rebeca; Berenguer, Martín; Castro, Mariela; Mayra, Rosa; Esteva, Isabel… Garde, Iván (2007). *Transexualidad. Situación actual y retos de futuro*. Gijón: Edición Conseyu de la Mocedá del Principáu d´Asturies.

Ballesteros, Ana & Almeda, Elisabet (2015). Políticas de igualdad en las cárceles del siglo XXI. Avances, retrocesos y retos en la práctica del encarcelamiento femenino. *Praxis sociológica, 19*, 161-186.

Ballestero Izquierdo, Alberto (2009). Dilemas éticos en trabajo social: el modelo de la ley social. *Portularia, 9*(2), 123-131. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161013165008

Busso, Gustavo (2001). Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del Siglo XXI. En *Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, junio de 2001. Recuperado de http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf

Butler, Judith (2002/2005). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Camacho, Margarita (2011). *Cuerpos encerrados cuerpos emancipados. Las políticas del cuerpo y las negociaciones identitarias de las travestis en el expenal García Moreno*. Tesina máster sin publicar. Universidad Andina Simón Bolívar.

Recuperado de: http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3598/1/CON-001-Camacho%2C%20M-Cuerpos.pdf

Camino, Lissette Andrea (2013). *Análisis de la constitución de la "Red Transnacional de Defensa" en torno a los derechos de personas con orientación sexual diversa, a partir de su incidencia en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el curso del caso 11.656 Martha Lucía Álvarez vs. Colombia.* Trabajo final de grado sin publicar. Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario

Carrizo, Luis (1999). *Sobre la ética de la intervención en Ciencias Sociales. Brechas, suturas y desafíos para el Desarrollo Local.* Montevideo: Centro Latinoamericano de Economía Humana.

Circular Penitenciaria 3/2009 Departamento de Justicia Generalitat de Catalunya, de 9 de marzo de 2006, relativa a la *integración penitenciaria de personas transexuales.*

Classification and housing of transgender inmates in American prisons (2014) *Harvard law review, 127* (6), 1746-1766.

Coll-Planas, Gerard & Missé, Miquel (Eds.) (2010) *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad.* Madrid: Editorial Egales.

Córdoba, David (2005/2007). *Teoría Queer: Reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad.* En: David Córdoba, Javier Sáez & Paco Vidarte (Eds.), *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 21-66). Madrid: Editorial Egales.

De Souza Silva, José (2008/2012). *Desobediencia epistémica desde Abya Yala. Tiempos de descolonización y reconstrucción en el pensamiento social indoafrolatinoamericano.* Chiapas: Universidad de la Tierra.

Foucault, Michel (1978/1984). *Vigilar y castigar.* Madrid: Siglo XXI.

Freixa, Gemma (2012). Régimen penitenciario/clasificación y art.75 del Reglamento Penitenciario. ¿Es el art.75 RP un nuevo régimen de vida? *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 14*(9), 01-24. Recuperado de: http://criminet.ugr.es/recpc/14/recpc14-09.pdf

García Selgas, Fernando (2003). Para una ontología política de la fluidez social: el desbordamiento de los constructivismos. *Política y Sociedad, 40*(1), 27-55.

Goffman, Erving (1961/1988). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, Erving (1963/2001). *Estigma: la identidad deteriorada.* Buenos Aires. Amorrotu

Guasch, Oscar (1991). *La sociedad Rosa.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Haraway, Donna Jeanne (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza.* Madrid: Ediciones Cátedra

Ibáñez, Jesús; García Fernando, Manuel & Alvira, Francisco (1986/2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza editorial

Instrucción Penitenciaria 7/2006 Ministerio del Interior de España, de 9 de marzo de 2006, relativa a la integración penitenciaria de personas transexuales.

Extraído de: http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/instruccionesCirculares/i-7-transexuales.pdf

Jenness, Valerie & Fenstermaker, Sarah (2014). Agnes goes to prison: Gender Authenticity, Transgender Inmates in Prisons for Men, an Pursuit of "The real Deal". *Gender & Society, 28*(1), 5-31. https://doi.org/10.1177/0891243213499446

Kunzel, Regina (2008/2010). *Criminal intimacy: Prison and the uneven history of modern American sexuality*. Chicago: University of Chicago Press. https://doi.org/10.2307/27694860

Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas (B.O.E. [en línea], núm. 65, 16-3-2007, pp. 11251-11253). Extraído de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-5585

Ley 11/2014, de 20 de noviembre, *para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.* (D.O.G.C. [en línea], núm. 6730, 17-10-2014, pp. 1-18). Recuperado de: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/6730/1376345.pdf

Missé, Miquel (2012). *Transsexualitats. Altres mirades posibles.* Barcelona: Editorial UOC.

Morell, Silvia (2010). *Reflexiones sobre la trasgresión del transgenerismo*. En Miquel Missé & Gerard Coll-Planas (Eds.), *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad* (pp. 115-124). Madrid: Editorial Egales.

Myers, David (1983/2005). *Psicología social.* Méjico: McGrawHill.

Nieto, José Antonio (1998) *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género.* Madrid: Talasa Ediciones.

Olaz, Ángel (2008). *La entrevista en profundidad.* Oviedo: Septem ediciones.

Pemberton, Sarah (2013). Enforcing Gender: The Constitution of Sex and Gender in Prison Regimes. *Women, Gender, and Prison*: *National and Global Perspectives, 39*(1), 151-175. https://doi.org/10.1086/670828

Preciado, Beatriz (2002/2011). *Manifiesto Contrasexual.* Barcelona: Anagrama.

Reglamento Penitenciario de España, n° 75 del Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, relativo a las limitaciones regimentales y medidas de protección personal. Extraído de: http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/legislacion/Reglamento_Penitenciario.pdf

Rosenberg, Rae & Oswin, Natalie (2014). Trans embodiment in carceral space: hypermasculinity and the US prison industrial complex. *Gender, Place and Culture: A Journal of Feminist Geography.* 22(9), 1269-1286 http://dx.doi.org/10.1080/0966369X.2014.969685

Sánchez, Laura Judith (2014). Derechos puestos en agenda judicial: la identidad de género en contextos de encierro. *Revista de la Facultad de Derecho. 5*(1), 215-134.

Scott, Ann & Lines, Rick (1999). *HIV/AIDS in the male-to-female transexual and transgendered prison population: A comprehensive strategy.* Toronto: Prisoners HIV/AIDAS Support Action Network. Recuperado de: http://www.iprt.ie/files/ts__tg_in_prison_99.pdf

Torres Rodríguez, Martín Ignacio (2013). Crimen, Pasión y Muerte: Una Visión Geográfica De La Experiencia Travesti En Las Cárceles Masculinas De Santiago De Chile. *Global Journal of Human Social Science Interdisciplinary, 13*(3). Recuperado de: http://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/viewFile/904/851

Vitulli, Elias Walker (2013). Queering the Carceral Intersecting Queer/Trans Studies and Critical Prison Studies. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 19*(1), 111-123. https://doi.org/10.1215/10642684-1729563

Wacquant, Loïc (1999/2000). *Las cárceles de la miseria.* Madrid: Alianza editorial.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

Las colectividades libertarias en España (1936-1938): un caso de autogestión obrera único en la historia moderna

Libertarian Collectivisations in Spain (1936-1939): A case of worker self-management in the modern history

Anastasio Ovejero

Universidad de Valladolid; tasio@psi.uva.es

Historia editorial

Recibido: 07-05-2016

Aceptado: 10-09-2016

Palabras clave

Colectivizaciones libertarias
Revolución social
Participación laboral
Individualismo/colectivismo

Resumen

Este artículo pretende estudiar las colectivizaciones libertarias que tuvieron lugar en España en los años 1936-1938, analizando su extensión, sus características, las causas de que sean tan desconocidas siendo un fenómeno históricamente tan relevante, las razones de su eficacia, así como su funcionamiento interno. Se subraya igualmente la relevancia de esta experiencia para la psicología social (especialmente como ejemplo del poder de la situación), para la psicología del trabajo (importancia de la participación de los trabajadores en la empresa) y para la psicología política (ideología y acción colectiva). Finalmente, se sugiere la utilización de la memoria de esta experiencia para hacer frente a la actual hegemonía neoliberal dentro de dos aspectos importantes en la psicología social actual como son la dimensión individualismo-colectivismo y la participación de los trabajadores en la empresa.

Keywords

Anarchist Collectivizations
Social Revolution
Labour Participation
Individualism/Collectivism

Abstract

This article presents an analysis of the libertarian collectivisations developed during the Spanish civil war (1936–1938). The examination of this historical experience is relevant to social psychology (the power of social situation), labour psychology (the workers' participation), and political psychology (ideology and collective action). The structure, organization, and internal functioning of the collectivisations are described and an explanation is given to account why this collectivistic movement is widely ignored in the literature. Some possible implications of this anarchist experience both for the current organization of industry and society in the present neoliberal hegemony as well as for research on the individualism-collectivism dimension are suggested.

Ovejero, Anastasio (2017). Las colectividades libertarias en España (1936-1938): un caso de autogestión obrera único en la historia moderna. *Athenea Digital*, *17*(2), 201-235. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1893

Introducción

Pretendo abordar aquí el tema de las colectivizaciones y la vida en las colectividades desde la psicología social: parto de la base de que el ser humano es un ser activo, simbólico e histórico, y no algo meramente pasivo, modificado por los estímulos ambientales, como lo era para el conductismo watsoniano, o incluso una mera caña que mece el viento, como lo era para el ala conservadora de la psicología del comportamiento colectivo (Ovejero, 1997), Y por tanto, como decía José Ortega y Gasset (1935/1971), el hombre no tiene naturaleza, tiene historia. Y la historia, así como su ideología y sus ganas de transformar la sociedad en que le ha tocado vivir, convirtieron a varios millo-

nes de españoles y españolas, durante unos años centrales en la historia de España (1936-1938), en los auténticos protagonistas de sus propias vidas.

Lo que demostraron las colectividades, por decirlo con palabras del anarquista español Félix Carrasquer (1978), protagonista de aquellos hechos, fue que,

> Por una vez, la realización de lo 'imposible' se hizo posible gracias a un puñado de hombres cuya confianza en el ser humano —en el que existen posibilidades inmensas cuando se desenvuelve en un clima de libertad y de cooperación solidaria— pudo más que todos los estereotipos de un sistema que induce a la pasividad de los individuos favoreciendo el mantenimiento de los valores tradicionales y la perpetuación de la rutina. (p. 217)

Más en concreto, añade el propio Carrasquer,

> Siempre se nos había dicho, de manera repetida y en todos los tonos, que éramos unos utópicos; arguyendo en pro de ese calificativo que como proyecto político el comunismo libertario era impracticable dadas las imperfecciones del ser humano y la complejidad de una sociedad cuyos desajustes, vista la rapidez con que se producen, exigen estructuras de control cada vez más estrictas por parte del Estado, y de ahí que una sociedad libertaria sólo podía existir en la mente de gentes bien intencionadas pero ilusas y carentes de sentido práctico. (pp. 217-218)

Por tanto,

> Lo que sorprende o debería sorprender al estudiar con rigor aquellos hechos, es la capacidad de auto organización que demuestran obreros y campesinos, iletrados en su mayoría; la eficacia en satisfacer por ellos mismos sus necesidades, máxime en tiempo de guerra; el talante profundamente libertario con el que acometen la convivencia colectiva, sin imponer a nadie la revolución y respetando las minorías disidentes, fueran estas del tipo que fueran. ¿Cuándo se ha visto una revolución de este tipo? (Carrasquer, 1978, p. 9).

Pero esa experiencia histórica adquiere una mayor importancia si tenemos en cuenta que fue protagonizada por unos dos millones de personas, hombres y mujeres tanto del campo como de las ciudades. De ahí que Reiner Huhle llegue a afirmar que "la colectivización agraria no fue un fenómeno marginal, sino un movimiento de masas de dimensiones imponentes y sin parangón en la historia de la revolución europea" (1980, p. 127, traducción propia).

Por otra parte, no cabe ninguna duda de que fueron las circunstancias concretas del golpe militar fracasado lo que posibilitó esa "revolución social". Y lo hizo al menos a estos dos niveles: por un lado, las masas obreras, sumamente irritadas con las tradi-

cionales clases poderosas en España (los terratenientes, la iglesia y el ejército) a causa de décadas de sufrimiento, trabajo y hambre, tomaron en sus manos las riendas de los acontecimientos como respuesta al golpe de estado orquestado conjuntamente por esos tres sectores sociales dominantes; y por otro, el fracaso del golpe militar en gran parte del territorio nacional, gracias en gran medida a la resistencia de los obreros, creó un vacío de poder que fue rápidamente ocupado por los trabajadores organizados principalmente por los libertarios, que pusieron en marcha un orden social nuevo, basado en la libertad, la igualdad y la solidaridad: en eso consistieron esencialmente las colectividades. Y su éxito se basó sobre todo en que satisfacían las principales necesidades humanas de pertenencia, de identidad, de cooperación y de autonomía, dándoles a sus miembros el sentido de que controlaban los acontecimientos que afectaban a sus propias vidas.

Lo que hicieron los anarquistas españoles cuando tuvieron ocasión para ello fue, por una parte y a nivel más general, responder a la crisis económica en que había entrado el capitalismo y que estaban pagando los trabajadores, y por otra y a nivel más concreto, responder al golpe de estado de los generales. En cuanto al primer aspecto, de alguna manera podemos decir que la revolución libertaria de 1936 fue la respuesta de los ciudadanos y de los pueblos, de la industria y del campo —en definitiva, la respuesta del pueblo español— no sólo a los militares golpistas sino también a la crisis económica del 29 y, por ello, al propio sistema capitalista que es el que la había provocado.

> Se trata de definir y de construir un nuevo tipo de sociedad a partir de un modelo alternativo de política económica para salir de la crisis iniciada justo después del crack de 1929, una verdadera alternativa a la otra salida entrevista: la inventada por los estados mayores de los estados capitalistas fue la guerra, la locura de la segunda guerra mundial. (Izard, 2012, p. 33)

En cuanto al segundo aspecto, es sabido que el 17 de julio de 1936 parte del ejército español se rebeló contra el gobierno legal de la República, pero sin conseguir sus objetivos puesto que fracasó en más de media España, sobre todo en las zonas más desarrolladas y donde había una mayor implantación sindical, de forma que en numerosas zonas en las que se dio ese fracaso se produjo una auténtica revolución social, acompañada, tanto en la industria como en el campo, de una profunda colectivización que se caracterizó principalmente por el alto nivel de autogestión obrera. Como escribe Rosario Arroyo (2012, p. 19),

> Si en un principio se agruparon para resolver necesidades más perentorias como la recogida de la cosecha, con las semanas las Colectividades fueron creando una sociedad autogestionaria que no solo se centraba en los aspectos

> agrícolas sino que también participaban de la Colectividad otros gremios del pueblo. Herreros, panaderos, ganaderos, costureras, sastres, albañiles, artesanos, el transporte colectivizado, etc.

En efecto, tras la huida, el encarcelamiento o la ejecución/asesinato de numerosos propietarios, tanto de fábricas, de comercios (hoteles, restaurantes, peluquerías, cines, etc.) o de tierras, los obreros los ocuparon a lo largo del verano/otoño de 1936, gestionando colectivamente tanto las empresas como las tierras. La colectivización industrial y de servicios se dio sobre todo en algunas grandes ciudades, especialmente en Barcelona, mientras que la campesina fue más general (Levante, Castilla la Nueva, Cataluña, Extremadura, Andalucía y muy especialmente Aragón).

¿Cómo fue ello posible? Suele creerse que el surgimiento de grupos cooperativos en una sociedad está relacionado con la existencia previa de creencias, valores y prácticas sociales en las que las metas grupales predominen sobre las individuales (Hofstede, 2001; Matsumoto, 2000; Triandis, 1995). Es a través de la socialización de sus miembros como una sociedad adquiere esas creencias, valores y prácticas sociales. En este sentido, se ha sugerido que la clave para entender el grado en que una sociedad es más colectivista o más individualista está en su organización social. Así, en general, las sociedades agrícolas han tendido a ser colectivista y las industriales individualistas (Berry, Segall y Kagitçcibasi, 1997; Durkheim, 1984/1893; Sampson, 2000; Vandello y Cohen, 1999; para una revisión véase Oyserman, Coon y Kemmelmeier, 2002). Pues bien, la experiencia colectivista en la España de los años treinta mostró cómo la ideología política, una variable tan olvidada en psicología social, explica en gran medida la dimensión individualismo/colectivismo, más allá de la influencia ejercida por el hecho de que la sociedad sea agrícola o sea industrial. Así, en las sociedades industriales la ideología de los dueños de las empresas y de sus directivos suele ser individualista mientras que la de los obreros y los sindicalistas suele ser más colectivista. No es raro, entonces, que fuese la ideología colectivista de buena parte de los obreros y jornaleros y pequeños campesinos en general, y la de los libertarios en particular, la que hizo posible la experiencia de autogestión obrera más interesante de la historia moderna.

Además, no olvidemos que el ser humano es ante todo un ser intrínsecamente cooperativo (Kropotkin, 1902/1988; Ovejero, 2005a), de tal modo que es precisamente su tendencia a la cooperación y a la ayuda mutua lo que mejor explica su supervivencia y su dominio sobre las demás especies animales. Sin embargo, primero el Estado y después más aún el capitalismo, intentaron con éxito reducir estas tendencias cooperativas y de apoyo mutuo. No obstante, aún es posible construir una sociedad más cooperativa y más solidaria, tanto desde la escuela, a través de la implementación del aprendizaje cooperativo (Aronson, 1978; Johnson y Johnson, 1975; Ovejero, 1990, 2004,

2007; Slavin, 1983), como desde las empresas, a través del fomento de las cooperativas (Romero, 1999).Y para ello nos podría ser de gran ayuda el recuerdo y el análisis de las colectividades libertarias que tuvieron lugar en España en los años treinta, una experiencia asombrosamente desconocida, a pesar de que se trata de un caso realmente único de autogestión obrera en la historia moderna.

Se puede decir, pues, como señala Heiner Koechlin (1984, p. 46, traducción propia), que "en España se hizo realidad por primera vez a gran escala y con muchas variantes una autoadministración económica que recibió el nombre de colectividades y que hoy denominaríamos autogestión". Cientos de pueblos y cientos de miles de personas vivieron una experiencia de colectivización de gran calado. De hecho, Franz Mintz (1969/1977) lo cifra en cerca de dos millones (758.000 en las campesinas y 1.080.000 en las industriales). Y es que, como escribe Dolors Marin (2010, p. 288): "Por primera vez en la historia, los anarquistas no se limitaban a hacer funcionar un taller o una fábrica, sino que ponían en pie a todo un país", con el objetivo de construir una organización social radicalmente nueva y solidaria, basada en la educación colectiva y en el cambio de mentalidad (véase Ovejero, 2005b),

Todo ello habla de la importancia que este tema debería tener para los psicólogos sociales, en línea con los dos objetivos que defendí en un artículo anterior (Ovejero, 2010): Primero, que tener una ideología colectivista, como era el caso de los anarquistas españoles de los años treinta, puede facilitar a los grupos humanos implicarse en acciones colectivas, incluso en países individualistas; y segundo, que dado que la necesidad de pertenencia es tal vez la más importantes necesidad psicosocial del ser humano (Baumeister y Leary, 1995), ser miembro de un grupo colectivista incrementa el logro de los objetivos del grupo así como, lo que es aún más importante, su satisfacción de pertenecer a ese grupo. Se sabe en psicología social que la exclusión y el rechazo sociales le acarrean al individuo problemas tanto físicos (enfermedades), como psicológicos (sentimientos de impotencia, depresión e incluso tendencias suicidas) e interpersonales (conducta agresiva y violencia) (Leary, Twenge y Quinlivan, 2006; Twenge, Catanese y Baumeister, 2003; Williams, 2007). Así, pues, aunque las relaciones entre anarquismo y psicología han sido casi siempre muy escasas, por no decir nulas (Ovejero, 2016), sin embargo, el fenómeno de las colectividades muestra claramente cuán útil y fértil podría ser una mayor colaboración entre ambos.

Las colectividades españolas: un fenómeno poco conocido

La indiscutible hegemonía actual del neoliberalismo está haciendo que su ideología individualista y competitiva esté siendo internalizada por cada vez más personas con lo que están construyendo el sujeto neoliberal (Laval y Dardot, 2013; Lazzarato, 2013; Ovejero, 2014) que sostiene esa hegemonía. Y no olvidemos, como señala Paul Virilio (2012, p. 50), que "la importancia de una ideología no se mide sólo por las respuestas que es capaz de dar, sino también por las preguntas que impiden que se hagan". Y en esta sociedad neoliberal, argumenta Eduardo Crespo (2015, p. 8):

> Términos como empleabilidad, activación, flexiseguridad o emprendimiento son todos ellos dirigidos a una interpelación moral a un valor (la autonomía personal, la realización de los propios valores, la independencia y la libertad) que son presentados como desarrollos de un sujeto identitario radicalmente individual, cuyos rasgos definitorios son psicológicos (motivación, actitud, autorrealización), entendidos en un sentido asocial. Este debilitamiento de lo social viene caracterizado por la construcción de un sujeto identitario que hemos caracterizado como autocontenido, es decir, un sujeto para el que las variables fundamentales que explican su situación y su posibilidad de cambio son variables exclusivamente psicológicas e individuales.

Ello tiene dos principales consecuencias para el objetivo de este artículo: primera, dado que tendemos a no prestar atención e incluso a olvidar lo que no coincide con nuestra ideología, no es extraño que se le preste tan poca atención a un fenómeno que contradice esencial y frontalmente al actual neoliberalismo (aunque, como veremos, no es esa la única razón de tal desconocimiento); y segunda, se agranda la necesidad de recordar insistentemente el fenómeno colectivizador como vía para luchar contra los terribles efectos que está teniendo el neoliberalismo (Ovejero, 2014). Por ello, insistir en la memoria y el recuerdo de las colectivizaciones es algo intrínsecamente subversivo hoy día, pues constituye un eficaz instrumento contra el neoliberalismo por la simple razón de que muestra que las cosas sí se pueden hacer de otra manera y que otro mundo es posible (véase Ovejero, 2017).

Además, ha existido y sigue existiendo un boicot tanto internacional como nacional a ese recuerdo: sigue habiendo un interés generalizado en que no se sepa ni que existieron. Por ejemplo, el importante libro de Noam Chomsky (1969), *American Power and the News Mandarins*, fue traducido y editado ese mismo año por la Editorial Ariel, pero sin el capítulo en que se resalta la obra constructiva de la CNT-FAI. Walter Bernecker (1992) deja muy clara la existencia de este boicot, lo que es más sorprendente aún si tenemos en cuenta que las colectivizaciones fueron el fenómeno más interesan-

te y más novedoso de la guerra civil, constituyendo, como ya he dicho, el movimiento de autogestión obrera más importante de los últimos siglos. Ya en 1939, Karl Korsch (1975) denunciaba esa conspiración del silencio contra el proceso colectivizador. Y es que, desde el primer momento, tanto el PCE como la propia URSS y el Komitern hicieron todo lo posible por silenciarle y por tergiversar su significado e incluso por eliminar por todos los medios su recuerdo. Si a ello le unimos el interés explícito para silenciar este fenómeno tanto del franquismo como del propio Partido Socialista, cuando estuvo en el poder, no fuera a saberse que muchas de esas colectividades fueron construidas por militantes socialistas, y añadimos también el "pacto de silencio" en que se basó la transición, entonces podemos entender el gran desconocimiento existente sobre este fenómeno: la revolución social y las colectividades desaparecieron por completo de las conversaciones, de los libros de historia y especialmente de los textos escolares y, por tanto, desaparecieron también de la memoria colectiva de los españoles. De ahí que en España desconozcan este fenómeno incluso los licenciados e incluso doctores en materias muy relacionadas con él como los psicólogos sociales y de las organizaciones, los economistas o los licenciados en ciencias del trabajo. Pero el problema no es sólo que los psicólogos españoles ni estudian este fenómeno ni, hablando en general, lo conocen, es que eso mismo podemos decir de los licenciados en económicas, en ciencias empresariales o en ciencias del trabajo. Más aún, es que Xavier Díez denuncia que en nuestro país es frecuente licenciarse y hasta doctorarse incluso en historia "sin apenas haber escuchado más allá de dos o tres vagas referencias sobre la Revolución del 19 de Julio, las colectividades o incluso el anarquismo" (2012, p. 9).

Pero la recuperación de la memoria histórica es algo esencial, tanto para forjar una identidad nacional integradora y no excluyente de nadie, como para construir una democracia plena. Si es cierto que quien olvida su historia está condenado a repetirla, también lo es que quien no conoce las gestas históricas que hicieron sus antepasados no está en condiciones de aprender de ellas. Porque sin duda fue una gesta lo que unos cuantos cientos de miles de españoles y españolas hicieron en los años treinta en unas condiciones históricas muy particulares. Y conocer y recordar esa gesta sería enormemente útil para contribuir a resolver muchos de los problemas económicos y laborales que conlleva la actual gestión neoliberal de la globalización. Tal vez por ello, por su gran potencialidad revolucionaria, democrática e igualitaria, sigue habiendo tanto interés en que siga siendo totalmente desconocida. Por ejemplo, el *Diccionario Enciclopédico de Salvat* ni menciona siquiera las colectividades libertarias, pero sí menciona el *Decreto de Colectividades*, para decir que su objetivo fue regular las colectivizaciones. Y el *Gran Diccionario Enciclopédico Durván* habla de *Colectivismo*, pero lo relaciona exclusivamente con comunismo y socialismo, y cita a Carlos Marx e incluso a Theodore Roosvelt, pero no dice ni una palabra ni de anarquismo ni de las colectividades de los

años 30 en España (evidentemente, Wikipedia constituye la excepción). Tal desconocimiento es explicado muy bien por Walter Bernecker cuando dice (1996, p. 507) que:

> Varios motivos explican por qué esta revolución ha sido, en gran medida, terra incognita para la ciencia histórica y la consideración pública. Durante la guerra funcionó una política de silenciamiento auspiciada por los comunistas, que impedía el conocimiento del experimento de revolución social mediante la aplicación de estrictas medidas de censura a los periodistas extranjeros.

Así, Hugh Thomas (1976) dedica a la revolución social sólo unas páginas dispersas; Gabriel Jackson (1963/1987), que ha escrito uno de los mejores libros sobre la guerra civil, no le dedica ni una sola línea. No es raro, pues, que Noam Chomsky (2005) criticara en 1967 a Jackson en una recensión que se hizo famosa, en la que le acusaba —así como a todos los intelectuales liberales— nada menos que de *incapacidad para la objetividad*.

En todo caso, la mayor parte de las no muchas veces que se ha hablado de las colectivizaciones, identificándolas siempre con el anarquismo y la CNT y ocultando sistemáticamente el protagonismo que en ellas tuvieron también los socialistas de la UGT, ha sido para vituperarlas, vituperios que se han centrado sobre todo en estos aspectos: que no fueron espontáneas, que no fueron voluntarias y que supusieron un fracaso rotundo a nivel económico. Veamos estos temas, pero antes digamos en qué consistieron realmente.

En qué consistieron las colectivizaciones? Organización y funcionamiento interno

Allí donde fracasó el golpe de Estado los trabajadores, tanto en la industria como en los servicios y en el campo, comenzaron a colectivizar las fábricas, los servicios y las tierras. Para los anarquistas la colectivización era mucho más que trabajar la tierra en común: representaba una transformación radical y revolucionaria de la estructura social y de la vida colectiva. Como señala Marciano Cárdaba (2001, p. 187):

> Para las concepciones ideológicas de los anarcosindicalistas, una colectividad era el grupo de trabajadores que, agrupados libremente y por afinidad, constituían la unidad básica de un nuevo sistema de organización social: el colectivismo. Este sistema, basado en la propiedad colectiva —que no estatal— y en la federación económica, era el único que según sus concepciones, podía lograr, por un lado, la emancipación de los trabajadores, y por otro, y al mis-

> mo tiempo, un sistema social justo basado en la libertad individual y colectiva.

Por ello, porque lo que querían los libertarios era construir una sociedad diferente y mejor, las colectividades se organizaron internamente de una forma muy distinta a como estaba organizada la sociedad. Como puntualiza Julián Casanova (2007, p. 35), la historia de las colectividades de la España de los años 1936-1938 estuvo íntimamente ligada "a los intentos comunes de miles de campesinos —y, por supuesto, obreros industriales— de encontrar fórmulas para combatir la explotación y opresión del sistema capitalista" y aunque hubo muchísimas similitudes entre unas colectividades y otras, se implantaran en la región que se implantaran, sin embargo sí pueden observarse algunas diferencias, en función sobre todo de la mayor o menor hegemonía que en ellas tuvieran los anarquistas. Veamos algunas de estas diferencias (Sánchez Jiménez, 1975, pp. 69-70):

a) Colectividades de C.N.T. Los datos recogidos en reglamentos u órdenes de régimen interno nos dicen que, al menos como tendencia, las colectividades libertarias tuvieron una obsesionante preocupación por crear una *organización solidaria* y que no fuera impuesta desde arriba sino construida desde abajo: se trataba de comunas cooperativas libres y solidarias.

b) Colectividades de UGT-FNTT. A pesar de la que UGT se opuso a la colectivización, sobre todo allí donde más influida estaba por los comunistas, sin embargo, en muchos pueblos, tras el 18 de julio y de forma espontánea, los campesinos ugetistas comenzaron a ocupar tierras para explotarlas colectivamente. Pero a medida que más influyó en ellas la cúpula del sindicato más fueron predominando el cooperativismo sobre el colectivismo (Bosch, 1983, p. 248).

c) Colectividades mixtas CNT-UGT. Muchas colectividades fueron mixtas tanto en su composición como en su organización interna, aunque con el predominio de algunas de las características propias de las colectividades libertarias, a pesar de que el reparto de cargos directivos se hizo por mitades exactas, independientemente del número de afiliados de cada central sindical (Sánchez Jiménez, 1975, p. 70).

En todo caso, el principio fundamental que distingue a las colectividades libertarias de otras formas de control obrero es la "forma de propiedad": la fábrica o las tierras pertenecen a los propios colectivistas, mientras que en las otras (por ejemplo, en la Rusia soviética) es el Estado el propietario y, por tanto, el nuevo patrón. En la colectividad libertaria, en definitiva, lo que se niega es el Estado.

Por otra parte, aunque las raíces teóricas de la colectivización libertaria son diversas (la escuela racionalista, los escritos de Gaston Leval, etc.), fue especialmente influyente el Congreso Nacional que apenas dos meses antes de iniciarse la rebelión militar había celebrado la CNT en Zaragoza, donde, entre otras cosas, se aprobó la propuesta de Isaac Puente para la implantación de la colectivización libertaria, de forma que fueron básicamente las ideas de Puente las que se siguieron. Poco antes, en 1935, Isaac Puente había expuesto su propuesta en un librito en el que, entre otras cosas, decía en cuanto a las colectividades campesinas:

> No existirá, por lo tanto, la propiedad particular más que en usufructo de aquello que cada cual necesita, como la vivienda, los vestidos, los muebles, las herramientas de oficio, la parcela de huerta que se le deje a cada vecino y el ganado menor o las aves de corral que quiera tener para su consumo y distracción. Todo lo que exceda de las necesidades podrá ser recogido en cualquier tiempo por el Municipio, previo acuerdo en Asamblea, pues todo lo que acumulamos sin necesitarlo, no nos pertenece, ya que lo sustraemos a los demás. La Naturaleza nos da un título de propiedad sobre lo que necesitamos, pero lo que excede a nuestra necesidad no podemos apropiárnoslo sin cometer un despojo, sin usurparlo a la propiedad colectiva. (Puente, 1935/1975, p. 21)

En cuanto a la organización de la economía, el elemento central sería el Municipio (o Colectividad) y será de él del que parta la posterior organización federal de municipios (o, en su caso, de colectividades).

> El Municipio libre estará federado con los de otras localidades y con las Federaciones de industria nacionales. Cada localidad ofrecerá al intercambio sus productos sobrantes para pedir a cambio los que necesite. Contribuirá con prestación personal a las obras de interés general, como ferrocarriles, carreteras, pantanos, saltos de agua, repoblación forestal, etc. (Puente, 1935/1975, p. 22)

Y añadía Samuel Puente (p. 22) que, en caso de dificultades o problemas "no debe nunca decidir la voluntad de un individuo, aunque sea elegido para ello por los demás, sino el acuerdo de todos".

Más en concreto, frente a las tesis puramente *colectivistas*, los cenetistas quisieron poner en práctica la conocida máxima libertaria: *De cada uno según sus facultades; a cada uno según sus necesidades,* lo que constituirá la adopción definitiva del *comunismo libertario* y la base de las colectividades libertarias que durante más dos años funcionaron en gran parte de la España republicana entre 1936 y 1938. "El esquema de colectivización anarquista, conocido como comunismo libertario, asignaba el trabajo de

acuerdo a la aptitud de los miembros de la comunidad y la distribución de bienes y riqueza según las necesidades de cada uno" (Casanova, 2007, pp. 128-129). Esta era realmente la línea general del funcionamiento de las colectivizaciones. Ahora bien, añade Julián Casanova (p. 129), "todo ello debía realizarse, y eso identificaba precisamente al ideal libertario frente a otros programas colectivistas, *de forma espontánea y sin coerción*" (las cursivas son mías).

Aunque se dieron numerosas colectivizaciones también en la industria y en los servicios (por ejemplo, Barcelona estuvieron casi completamente colectivizadas, al menos durante el verano de 1936, las fábricas, las peluquerías, los cines, los teatros y hasta los hoteles, restaurantes y bares), sin duda fueron las campesinas las más importantes, por su número, por la gran importancia de la agricultura en la economía española de entonces y porque en ellas la colectivización afectó a la vida cotidiana en su totalidad: en los pueblos colectivizados se vivió durante unos meses, en alguna hasta dos años y más, una vida en común, libertaria y solidaria.

También deberíamos preguntarnos qué tierras se colectivizaron. Fueron colectivizadas estos cuatro tipos de tierras: 1) las comunales; 2) las incautadas (a causa de la desaparición —por huida, encarcelamiento o muerte— de los propietarios, generalmente ricos y grandes terratenientes); 3) la de los medianos propietarios campesinos que no podían cultivar ellos mismos; y 4) las aportadas por los campesinos que ingresaban en la colectividad.

Ahora bien, ¿cómo se regía la vida cotidiana en una colectividad y cómo se gestionaban los inevitables conflictos? La respuesta es clara: a través de los estatutos que, democráticamente, se daba a sí misma cada colectividad, siendo la asamblea la que tomaba las decisiones importantes. Lo primero que se hacía, una vez iniciada la colectivización, era tomar las primeras decisiones en asamblea: elegir un órgano de coordinación y dirección, una comisión administrativa, un consejo municipal o económico, los comités de trabajo, un comité de milicias, etc., cuyas competencias eran, al menos inicialmente, mayores de las que podemos suponer, dado el vacío de poder existentes y la urgente necesidad de reconstruir la economía y la vida cotidiana de los municipios, y hacerlo desde parámetros diferentes a los existentes antes de la revolución. Pero siempre era la asamblea la que ejercía el control sobre todos esos cargos y la que, en última instancia, tomaba las decisiones más importantes.

Desde el punto de vista laboral, es interesante recordar algo muy relevante para la psicología del trabajo, que las grandes fincas expropiadas y las pequeñas parcelas reunidas voluntariamente se cosechaban por grupos (Bernecker, 1996, pp. 486-487). Estos grupos de trabajo se componían de entre cinco y diez trabajadores y constituían la

unidad más pequeña en el colectivismo campesino. Diaria o semanalmente se formaban de nuevo y se les asignaba nuevas zonas de trabajo, para evitar el que unos salieran beneficiados y otros perjudicados. Además, siempre se le daba a cada colectivista una parcela para su cultivo individual de la que era el usufructuario. Lo que sí era de propiedad privada eran las pertenencias personales (ropa, muebles o anímales de corral). Y lo que es más importante, cada colectividad tenía sus propios "estatutos", que normalmente se habían discutido y aprobado en alguna de las primeras asambleas plenarias y que sólo la asamblea podía modificar.

> Los estatutos regulaban casi todos los asuntos políticos y económicos importantes de una colectividad y eran elaborados por ella misma; variaban en cuanto a la amplitud de sus estipulaciones, los puntos principales de sus líneas maestras o el carácter vinculante de sus prescripciones [...] los estatutos conferían importancia a la igualdad de derechos y obligaciones de los colectivistas, pero subrayaban particularmente los derechos del individuo y de las asambleas plenarias 'soberanas', a las que se reservaba la última decisión en todas las cuestiones esenciales, frente a las comisiones designadas. (Bernecker, 1996, p. 541)

Era en la asamblea, pues, donde se discutían y votaban todas las cuestiones que incidían en el futuro de la colectividad.

> La democracia directa y la convicción de los colectivistas de que, mediante ella, habían cogido sus destinos en sus propias manos y podían decidir libremente acerca de éstos era lo que despertaba el entusiasmo incluso en los observadores escépticos, y lo que después de la guerra fue considerado por los protagonistas de aquellos acontecimientos revolucionarios como un paso hacia la abolición de la alienación humana. (Bernecker, 1996, pp. 542-543)

Al contrario que la soviética, la colectivización libertaria, pues, constituía una democracia directa, que conjuntaba libertad, cooperación y solidaridad.

Veamos un caso concreto, como botón de muestra, la colectividad modélica de Graus (Huesca), pueblo de 700 habitantes de los que 530 pertenecían a la colectividad. El periodista socialista Alardo Prats, que, en mayo de 1937, visitó esta colectividad, cuenta lo que vio:

> Todos trabajan y comen, y todos, por igual, tienen sus necesidades cubiertas. (Todo ha sido colectivizado): Ferretería de la Colectividad, Despacho de comestibles de la Colectividad, Fonda de la Colectividad, Herrería de la Colectividad, Molino de la Colectividad. Todas las expresiones materiales, morales y económicas del pueblo están aglutinadas en el todo de la Colectividad. El trabajo está dividido. Cada gremio, en asamblea, lo marca a cada colectivista. Se

pensará que estas Asambleas de gremio son un vivero de discusiones. Se habla muy poco. Porque cada uno sabe su obligación y no la rehúye. Los hombres mayores de sesenta años están eximidos de la obligación del trabajo [...] Entonces, los viejos, en asamblea, acordaron trabajar. Era necesario trabajar para no ser una carga onerosa para los demás colectivistas y para contribuir a levantar al pueblo de su postración, al objeto de situarse a la cabeza de la producción entre los demás pueblos de los alrededores [...]

Cuando un colectivista decide casarse, se le da una semana de vacación con los haberes corrientes, se le busca casa —las viviendas también están colectivizadas— y se le facilitan muebles por medio de la correspondiente cooperativa, cuyo valor amortiza con el tiempo y sin ningún agobio. [...] Los niños son objeto de especialísimo cuidado y de la atención permanente de la Colectividad. No trabajan hasta los catorce años, por ninguna razón ni excusa. Ha terminado la explotación del niño por los propios familiares, obligados en otro tiempo, las más de las veces, por la miseria de los hogares donde nacieran, a abandonar las tareas escolares antes de tiempo. Las madres y, sobre todo, las mujeres en trance de ser madres, son objeto asimismo de especial trato, sobre todo en el periodo de la lactancia. Están relevadas de todo trabajo.

Las jóvenes todas trabajan en los talleres en donde cosen y confeccionan prendas para los combatientes, en los campos, o en las oficinas. Graus toda es una colmena de gentes laboriosas y abnegadas, regida por los toques de sirena, que marca las horas de trabajo y de descanso a todos los vecinos [...] Todo está perfectamente organizado. Cada rama de la producción tiene su fichero con los datos exactos de su desarrollo y de sus posibilidades al día, a la hora. [...] Esta organización ha facilitado todas las mejoras realizadas por la Colectividad: junto al pueblo se ha levantado una granja modelo para el ganado de cerda, que alberga cerca de unos dos mil animales de distintas edades y razas [...] Cuando llegue el invierno cada vecino de Graus tendrá un cerdo, como una de las bases de su subsistencia.

La granja está montada con arreglo a las exigencias de las más modernas instalaciones. Los animales tienen duchas y todos los cuidados que el tratamiento científico del ganado requiere. Pregunté a los compañeros que están al cuidado de la granja y a los que la han montado, de dónde tomaron el modelo. Me afirmaron, sin darle gran importancia, que al iniciarse esta obra, estudiaron y discutieron detenidamente distintos modelos y que optaron por fin por un modelo norteamericano, igual al de las granjas porcinas de Chicago. En otro punto de las afueras de la población ha sido levantada otra granja avícola, dechado de organización y laboratorio de experiencias muy satisfactorias [...] Las más varias especies de aves domésticas se agitan en los departamen-

> tos de la granja. Cerca de diez mil ejemplares piensan tener un pleno rendimiento para el próximo otoño. Ahora albergan los pabellones de la granja seis mil. Todo es nuevo y magnífico. Todo ha sido instalado con arreglo a las exigencias más agudas de la técnica y de la experiencia de esta técnica [...]
>
> Graus atiende, en gran parte, las necesidades de una colonia de niños refugiados, con sus maestros, instalada en un gran palacio con dilatado jardín cercano a la población. Mima y atiende a cerca de cien niños y niñas, procedentes de las zonas de guerra de Madrid, del Bajo Aragón y de otros lugares cercanos a las líneas facciosas. Mantiene a más de cincuenta refugiados. (Tomado de Peirats, 1978, Vol. I, pp. 287-289).

Además, esta colectividad contaba con varias escuelas y una biblioteca con las obras más modernas sobre los temas más diversos de las disciplinas intelectuales, así como con una imprenta y una librería. Se creó también una Escuela de artes y oficios, en donde cursaban estudios más de sesenta jóvenes de la localidad. En el mismo edificio de la Escuela de bellas artes y oficios ha sido instalado un museo de obras pictóricas y escultóricas.

Es tan cierto que las colectividades libertarias constituyen lo más novedoso, importante y creativo de la guerra civil que hasta un comunista de larga trayectoria como Fernando Claudín (1974) lo reconoce. Se han dado colectividades o comunas en otros lugares y en otros momentos históricos (la Comuna de París, en México entre 1910 y 1917, en Rusia en 1917, en Ucrania con Nestor Makhno, en los kibutzim de Israel, en Argentina recientemente...), pero ninguna de esas experiencias tuvo el alcance y la hondura de la experiencia libertaria que se dio en España.

Espontaneidad de la colectivización

Uno de los aspectos de las colectividades que más se han debatido es si fueron espontáneas o no. Todo hace indicar que, en general, sí lo fueron, si entendemos por espontaneidad el que no hubiera ninguna organización, ni siquiera la CNT, que las formara siguiendo un esquema preconcebido (véase Ovejero, 2017). En efecto, el 20 de julio, al comprobar que controlaba casi totalmente la situación, el Comité Regional de la CNT catalana convocó para esa misma tarde un pleno regional. Pero lo que hizo el pleno fue intentar parar a los trabajadores en su espontaneidad y evitar por todos los medios la proclamación del comunismo libertario, pues anteponía el ganar la guerra, contrariamente a lo que una y otra vez proclamarían los comunistas. La colectivización industrial y de servicios en Barcelona fue obra de los propios trabajadores, y lo que hizo la cúpula de la CNT catalana fue frenar cuanto pudo el proceso (véase Mintz, 2006, p.

80 y ss.), dado que su interés primordial era ganar la guerra, como si la propia colectivización no fuera un arma poderosa precisamente para motivar a los trabajadores y ganar la guerra. Sin embargo, incluso los primeros comunicados de la FAI y de la CNT de los días 26 y 28 de julio se limitaban a hacer un llamamiento a la lucha contra el fascismo y a reanudar del trabajo, cuando ya los trabajadores habían empezado a incautarse de las empresas desde el día 21.

El movimiento empezó en los servicios públicos. Ese mismo día los ferroviarios catalanes colectivizaron los ferrocarriles. El 25 se colectivizaron los transportes urbanos, el 26 la electricidad y así sucesivamente. Como escribe Jorge Semprún-Maura (1974/1978, pp. 60-61):

> Hasta los primeros días de agosto, la CNT no se encargó de modo oficial y organizado de canalizar las colectivizaciones. Su primera reacción oficial fue restrictiva: los dirigentes de la CNT intervinieron para que no fuesen colectivizadas las empresas extranjeras, como lo exigían a gritos los consulados. En un gran movimiento de entusiasmo, los trabajadores, prescindiendo de cualquier tipo de 'tutor', se lanzaron a colectivizar las industrias, los transportes públicos, los servicios públicos, comercios e incluso salas e industrias del espectáculo, cafés, hoteles, peluquerías, etc.

También Antoni Castells Durán (2006) defiende que las colectivizaciones, en concreto en Cataluña y más particularmente en Barcelona, fueron espontáneas. Lo mismo dice Julián Casanova cuando escribe que "los dirigentes sindicales no asumieron una posición contundente y homogénea a favor del colectivismo" (2007, p. 36). Y es que, como afirma Bernecker (1996, p. 487):

> En las semanas posteriores al 19 de julio de 1936 la formación de colectividades agrarias y de comités revolucionarios fue un fenómeno de masas. Era un 'movimiento espontáneo' en la medida en que, independientemente unos de otros, sin preparación teórica ni dirección práctica, en toda la zona republicana comenzaron a surgir colectividades y comités en respuesta a las necesidades prácticas del momento revolucionario, una vez que los propietarios rurales habían huido o habían sido asesinados. Por tanto, frente a la idea, compartida sobre todo por los comunistas, de que la colectivización de la tierra fue impuesta por la fuerza, existe una cierta unanimidad entre los expertos en este campo en el carácter fundamentalmente espontáneo de los inicios de la revolución social allí donde fracasó el golpe de Estado así como de la formación de las colectivizaciones, sobre todo en el campo (Aragón, Levante, Centro, etc.), pero también en la industria, principalmente en Cataluña.

En definitiva, concluye Javier Paniagua (2008, p. 264), "no hubo nunca una planificación sobre cómo llevar a cabo esa revolución". Por consiguiente, si, como dice Cárdaba (2001, p. 203), "por espontáneo entendemos todo aquello que surge de un impulso interior [...], la espontaneidad colectivista agraria ha sido constatada por la mayoría de los estudiosos de este movimiento durante la revolución y la guerra civil española". En líneas generales podemos decir que las colectividades anarquistas fueron espontáneas, especialmente las industriales y las de servicios, de forma que puede escribir Víctor Alba (2001, p. 58) que "hay que insistir en el carácter espontáneo de las colectivizaciones, que reflejaba, como ya dije, una larga tradición de educación obrera y de aspiraciones colectivas, pero que no respondía a ninguna consigna concreta ni a ningún programa de organización".

Carácter voluntario o forzoso: la cuestión de la libertad en una sociedad anarquista

Se ha acusado repetidamente a los anarquistas de haber impuesto con las armas la colectivización a los campesinos, particularmente en Aragón, y que, por tanto, la entrada en las colectividades era forzada. No es cierto. Sí hubo algún grado de violencia, como no podía ser de otro modo, dada la feroz violencia ejercida por los golpistas, pero no mucha, y en todo caso no fue para forzar a nadie a entrar en la colectividad. Incluso un historiador que defiende la tesis de que las colectividades aragonesas no estuvieron exentas de violencia afirma: "No todos querían derramar sangre y hubo abundantes voces que se alzaron desde el principio contra la matanza, algo muy raro entre los cruzados del otro bando" (Casanova, 2007, p. 232). Y la revolución libertaria no fue violenta porque, desde el primer momento, los anarquistas renunciaron a hacer lo que habían hecho los rusos en su revolución: imponer su dictadura. Los anarquistas españoles, dado su esencial antiautoritarismo, no quisieron tomar el poder. Aunque Barcelona era suya, prefirieron compartir el poder con los demás grupos sindicales y políticos, como es bien conocido.

En suma, las colectividades no sólo fueron espontáneas, sino que la participación en ellas fue voluntaria (Guerin, 1965/1978), a pesar de que a menudo se ha dicho que se obligó a los campesinos a entrar. Es cierto que esto ocurrió en alguna parte, pero en la mayoría de los lugares, no. Ciertamente, hubo casos en que hombres de la CNT expusieron a una asamblea de campesinos, con la pistola encima de la mesa, la necesidad de colectivizar. En esos casos, todo el pueblo se hacía de la colectividad, algunos por miedo. Pero más tarde, se les dio a todos la posibilidad de salir de la colectividad, garantizándoles que nada les ocurriría: en muy pocos pueblos se marcharon muchos; en

algunos, pocos; en la mayoría, algunos. Y nada les pasó, porque eran libres de hacerlo. Entonces, las colectividades quedaron constituidas sólo por voluntarios, por familias que querían de veras vivir en colectividad. Y quienes se salían de las colectividades, los "individualistas", pudieron vivir tranquilos cultivando sus tierras, aunque sí se les impidió tener más tierra de la que pudieran cultivar ellos mismos, ya que estaba terminantemente prohibido tener obreros a sueldo: lo que sí se había prohibido era la explotación de las personas.

Podemos esgrimir al menos tres hechos como demostración de que las colectividades no fueron forzadas: en primer lugar, el mencionado caso de los "individualistas" que pudieron vivir fuera de la colectividad sin ningún problema; en segundo lugar, el hecho de que el Gobierno catalán, después de las jornadas de mayo de 1937, cuando la CNT había perdido en Cataluña gran parte de su poder, publicase un Decreto reconociéndolas y estableciendo unas normas que *grosso modo* eran las que regían su actividad desde hacía más de un año (Semprún-Maura, 1974/1978), y en tercer lugar, la reconstrucción de los colectividades por los propios colectivistas a medida que se alejaron las tropas comunistas que las habían destruido, cosa que no hubiera ocurrido si hubieran pertenecido a la fuerza en la colectividad. Con respecto al primer punto, como arguye Heleno Saña (2010, p. 125):

> El simple hecho de que la implantación de la gestión colectiva no incluyera a todos los sectores de la producción industrial y agraria, habla en contra de la tesis de la violencia y la coacción como medio para la colectivización, tesis tan gustosamente propagada por los enemigos de la revolución. Esto es aplicable también y sobre todo a Aragón.

En efecto, el hecho de que en Aragón fuese raro el pueblo que estuviera totalmente colectivizado parece demostrar que allí, precisamente donde dominaban militarmente las milicias anarquistas, no se utilizó la violencia. Lo que ocurrió, por el contrario, es que la gran mayoría de la población campesina entró voluntariamente en las colectividades y, por ello, no hizo falta la fuerza. Los individualistas fueron muchos más en las colectividades catalanas, y la CNT aceptó esta realidad: preferían ser consecuentes con su ideología libertaria y con su idea de que la revolución debía hacerse de abajo hacia arriba, con la persuasión y con la educación, y no de arriba hacia abajo, con la fuerza. Esperaban que el ejemplo de la revolución y sus indiscutibles ventajas convencieran a los campesinos reacios. El campesino que quiso entró en la colectividad y el que no quiso no entró: ni se le forzó ni se le trató luego mal. Por el contrario, las relaciones entre los colectivistas y los individualistas transcurrieron casi siempre sin conflictos. Y no se trata sólo, puntualiza Saña (2010), de que los campesinos autónomos disfrutaban a menudo de las instalaciones y servicios de la colectividad, sino que ade-

más podían hablar de sus propios intereses en las asambleas de la misma. De hecho, alguien que asistió a muchas de aquellas asambleas dice lo siguiente:

> Las asambleas eran públicas, abiertas a todos los habitantes; las objeciones, las proposiciones, eran debatidas ante todos, pudiendo cada cual, lo mismo que en las asambleas sindicales, tomar parte en los debates, criticar, proponer, votar en pro o en contra. La democracia se extendía a toda la vida social. En la mayoría de los casos, los mismos individualistas, enemigos de las colectividades, podían participar en las deliberaciones. Sólo que no podían votar, puesto que no formaban parte del organismo cuyas actividades se decidían. (Leval, 1972, pág. 239)

En cuanto al segundo aspecto, hay que decir que, si los colectivistas hubieran estado a la fuerza en las colectividades, la Generalitat, que era partidaria de terminar con las colectividades hubiera sacado un decreto que las disolviera. No pudo hacerlo, porque se hubieran rebelado los colectivistas, puesto que estaban voluntariamente y muy a gusto en "sus" colectividades.

En tercer lugar, contra las colectividades sí se ejerció una gran violencia, sobre todo en Aragón donde las tropas comunistas mandadas por Enrique Líster y enviadas por el gobierno las arrasaron, encarcelando a muchos dirigentes anarquistas y matando a algunos, devolviendo muchas tierras a sus propietarios y obligando a los campesinos, por la fuerza de las armas, a renunciar a trabajar colectivamente sus tierras. Sin embargo, incluso en esas circunstancias, la CNT evitó que se respondiera violentamente. Y a medida que se alejaban las tropas comunistas, los colectivistas a menudo reconstruían la colectividad, lo que habla claramente de que su pertenencia a la colectividad no era forzada.

Además, si la entrada en la colectividad fue forzada por la presencia de milicias anarquistas, ¿por qué, a partir de julio o agosto de 1936, surgieron en casi todas las zonas de la España republicana, no habiendo milicias libertarias en la mayoría de ellas? Ello indica, a mi modo de ver, primero, que los colectivistas no eran forzados, segundo que estaban muy satisfechos en ellas, y tercero, que la colectivización del campo fue realmente eficaz.

En conclusión, podemos decir que las colectividades no fueron impuestas por nadie, sino que fueron de carácter voluntario. De hecho, con muy pocas excepciones, la mayoría de los historiadores piensan que se trata de un fenómeno que respondía al sentir mayoritario de los campesinos y que fueron estos quienes le llevaron a cabo. Quien sí ejerció violencia contra las colectividades fue el propio gobierno de la República, negándoles apoyo financiero, legislando en su contra y, sobre todo, ya en 1937,

enviando una división del ejército para destruirlas, encarcelando a los líderes anarquistas y obligando a los campesinos a que cada uno cultivara individualmente sus propias tierras.

Dificultades a que tuvieron que enfrentarse las colectividades: declive y final de la colectivización

Pronto las colectividades tuvieron que enfrentarse a tantos problemas y dificultades que parece casi imposible que se mantuvieran en buen funcionamiento hasta que las tropas comunistas o franquistas las liquidaran definitivamente. Las principales dificultades fueron las siguientes:

1) La situación de guerra, que a la vez que les quitaba los mejores brazos, que eran enrolados en el ejército, tenían que contribuir, obviamente, al sustento alimenticio (las agrarias) y de otros productos (las industriales) del ejército;

2) Relacionado con esa situación de guerra, en el caso de las colectivizaciones industriales se necesitó una transformación radical de la propia industria: las fábricas de coches tuvieron que hacer tanques, las que producían colorantes pasaron a hacer explosivos, mientras que otras que no tenían nada que ver con el ramo militar pasaron a hacer fusiles, ametralladoras, balas, etc.

3) También a causa de la necesidad de ganar la guerra, la misma CNT intentó por todos los medios que mejorara la producción, instaurándose unas prácticas indiscutiblemente tayloristas, pero con una diferencia sustancial con respecto al taylorismo clásico e histórico: aquí los trabajadores entendían a menudo que tenían que trabajar más y mejor para conseguir una finalidad que ya no era el beneficio del empresario sino ganar la guerra y afianzar el modelo revolucionario de comunismo libertario.

4) Oposición frontal del Gobierno de la Generalitat, del de la República y de los otros grupos políticos, muy especialmente de los comunistas, quienes jamás admiten —y menos aún apoyan— una revolución que no controlen ellos mismos. Casi con toda seguridad podemos decir que las colectivizaciones hubieran podido funcionar con una mayor normalidad si los comunistas no se hubieran opuesto a ellas tan violenta y visceralmente y desde el principio al final y con todas las armas a su disposición.

5) Boicot de materias primas por parte del comercio internacional, así como de repuestos para maquinaria. Como escribe Casanova (2007, p. 70):

> Como el conflicto bélico entró muy pronto en una fase en que no sólo se dependía de los efectivos armados propios sino sobre todo de la ayuda militar

> de países extranjeros, la CNT se quedó aislada y sin posibilidad de competir en ese terreno con el Partido Comunista.

6) Falta de crédito financiero, que era negado tanto por los gobiernos, de la Generalitat y de la República, como por la banca internacional. Así, el IRA no intervino crediticiamente en Aragón hasta después de que las Colectividades fueron disueltas por la fuerza.

7) Abastecimiento de alimentos para los soldados del frente:

> La necesidad de abastecer a esas milicias establecidas en un amplio frente obligaba a controlar la producción y el consumo a través de vías distintas a las acostumbradas. Ese abastecimiento agobió la débil economía de muchas colectividades agrarias y acerca de ello aparecen numerosas quejas en la documentación localizada. Incluso los que profesaban una fe inquebrantable en la colectivización como medio de abolir la desigualdad social tuvieron que someterse a esa dura realidad. (Casanova, 2007, p. 128)

8) Tradición secular campesina:

> La experiencia colectivista se vio enormemente limitada por las características de la tradicional estructura social y económica del campo aragonés: una economía profundamente basada en el modo de producción familiar, en pequeñas comunidades con una baja densidad de población y con una notable independencia respecto de los restantes productores y del mercado. De ahí que las dificultades de coordinación entre las colectividades no procedieran sólo de la lógica desorganización inicial o de la ausencia de una dirección eficaz, sino sobre todo de la imposibilidad de construir, en un espacio de tiempo tan breve, una organización estable de las relaciones sociales que sustituyera a esa fragmentación de la sociedad rural. No era en definitiva un asunto que dependiera de la voluntad o buena organización del sindicalismo socialista o libertario. (Casanova, 2007, p. 141)

En definitiva, los anarquistas ya tenían perdida la guerra desde el principio, hicieran lo que hicieran, y a mi juicio, las colectivizaciones no se hubieran mantenido después de la guerra, hubiera sido cual hubiera sido el desenlace de esta. En todo caso, no fue la revolución social, no fueron las colectivizaciones, las que impidieron la victoria en la guerra, como tanto repiten, tan machacona como falsamente, los comunistas, sino la intervención de Italia y sobre todo de Alemania a favor de los militares golpistas, y la no intervención absoluta de las democracias europeas (cuando no intervenían a escondidas, pero de forma muy eficaz, a favor de los golpistas, como hizo Inglaterra y en cierta medida también Estados Unidos).

Pero el declive del anarquismo en España, y con él, el de las colectividades, comenzó en el momento en que, por responsabilidad ante el objetivo de ganar la guerra y por un aumento de las tendencias burocráticas, los altos dirigentes de la CNT fueron cediendo en muchos terrenos y fueron también distanciándose cada vez más de las bases libertarias: cedió en julio de 1936 ante Lluis Companys y la Generalitat compartiendo con las demás fuerzas políticas el poder absoluto que habían conseguido; luego cedió en la aceptación del Decreto de Colectividades por el que la Generalitat comenzaba a controlar el movimiento colectivizador; después cedió en las jornadas de mayo de 1937, pidiendo a los libertarios que depusieran las armas y prácticamente que se rindieran; cedió en la militarización de las milicias; cedió cuando aceptó la disolución del Consejo de Aragón...

En suma, las colectividades tuvieron que enfrentarse a múltiples dificultades, algunas de ellas verdaderamente ingentes, entre las que la más seria fue la oposición frontal del gobierno de la República, especialmente por parte de los comunistas, y del de la Generalitat, que hicieron todo lo posible por debilitarlas y controlarlas, primero, y por perseguirlas militarmente después, antes de que las tropas fascistas terminaran definitivamente con ellas.

Eficacia de las colectivizaciones agrarias: balance general

A pesar de las dificultades tan serias a que tuvieron que enfrentarse las colectividades, su eficacia fue, a mi modo de ver, indiscutible, aunque algunos, sobre todo los que más las atacaron, sigan negándoles completamente esa eficacia, pero con argumentos más que endebles cuando no abiertamente sesgados e interesados.

Recordemos, para empezar, que los militares se rebelaron contra la República a mediados de julio, cuando la mayoría de la cosecha de cereales, producto mayoritario en el campo español, estaba aún sin recolectar (excepto en el Sur), por lo que la colectivización significó, ya de entrada, una recolección eficaz y de gran utilidad en aquellos momentos. Recordemos también que la mayoría de los pueblos colectivizados, excepto en Levante, eran casi exclusivamente agrícolas y muy pobres, con un terrero poco fértil: casi todo secano, con mucho monte, donde se daba, y poco, cereal, aceite, algo de viñedo, y poco más. Y recordemos, finalmente, que, en casi toda la España rural, pero más en el Sur, los jornaleros sólo trabajaban algunos meses al año, y por tanto sólo cobraban su jornal esos meses. El resto del año les tocaba pasar hambre. En cambio, en las colectividades trabajaban y cobraban su jornal todos los meses, con lo que ellos y sus hijos podían comer todo el año, lo que entonces era un lujo para cientos de miles

de jornaleros: eso también constituye un elemento esencial de la eficacia de las colectividades. Porque si algunos historiadores dudan de la eficacia de las colectividades es porque tienen inculcado el concepto de rendimiento laboral propio del capitalismo, en términos exclusivamente de rendimiento económico. Pero es que, además, también fueron eficaces en esto.

La colectivización fue eficaz económicamente, y lo fue mucho más si tenemos en cuenta los derechos sociales y laborales que implementaron, que no existían en absoluto en la España en aquella época (seguro de enfermedad y de jubilación, prohibición del trabajo para los menores de 14 o incluso 16 años, así como para los mayores de 65 y para las mujeres embarazadas, educación y sanidad gratuitas, etc.). Como señala Heleno Saña (2010, p. 132):

> Aparte de eliminar las jerarquías en la política salarial y de humanizarla, se creó también un sistema social, inexistente hasta entonces, que incluía prestaciones sociales para ancianos, inválidos y enfermos, así como para los hijos de los trabajadores. Además, la semana laboral se redujo a 40 horas, eliminándose a la vez los despidos al estilo capitalista.

Habría que destacar aquí la introducción del *salario familiar*, que no tenía en cuenta solamente el rendimiento personal del colectivista en el proceso laboral, sino también las circunstancias familiares (número de hijos, ancianos a su cargo, etc.), por lo que, contrariamente a lo que ocurre en el mundo capitalista, el salario no dependía del tiempo dedicado al trabajo y menos aún de la categoría profesional sino de las necesidades del colectivista y de su familia.

En suma, a pesar de las dificultades a que tuvieron que enfrentarse, las colectividades funcionaron bien y fueron muy eficaces (Ovejero, 2017). Noam Chomsky (1969) las calificó de éxito sin precedentes, Augustin Souchy (1937/1977) las consideró el experimento social más significativo del siglo XX, y Gaston Leval (1972), que, al igual que Souchy, vivió aquellos acontecimientos, las vio como la realización más importante de la historia social de la humanidad.

En todo caso, para evaluar el éxito de las colectividades tendríamos que dejar claro qué entendemos por "éxito". Si entendemos por éxito la puesta en marcha de una experiencia socialmente muy novedosa, basada en la autogestión obrera, no cabe duda de que no sólo fue muy exitosa, sino que muy probablemente sea la más importante experiencia autogestionaria que se ha realizado en el mundo capitalista. Y si entendemos por éxito simplemente su eficacia productiva, también tenemos que decir, sin paliativo alguno, que sí fue exitosa, tanto la agrícola como la industrial. Lo reconocen Pierre Broué y Emile Témime (1968, p. 206), autores muy críticos con otros aspectos

del anarquismo: "En muchas empresas dirigidas ahora por los propios trabajadores, guiados, por así decirlo, por su propio interés, se tomaron medidas de mecanización y racionalización que aportaron un notable incremento productivo".

Aunque la eficacia de la colectivización fue mucho más allá de lo meramente económico, y dado que en un sistema capitalista como el nuestro es imprescindible mostrar los éxitos económicos, diré algo también de su éxito económico:

1) En la industria: lo primero que debe subrayarse es la creación en Cataluña de una industria de guerra que hasta entonces no existía ni en embrión. De hecho, hasta entonces sólo se producía pólvora para escopetas de caza. La rápida adaptación de la industria metalúrgica y química a la producción de munición y armamento fue lo que permitió librar la guerra contra los sublevados, mientras que las armas rusas —tan elogiadas— eran a menudo anticuada e inservibles, de forma que Franz Mintz puede afirmar que "toda la industria de guerra descansó en las fábricas colectivizadas por la CNT y la UGT" (1969/1977, p. 347). El propio Hugh Thomas (1973), autor que simpatizó muy poco con los anarquistas, reconoce que durante los primeros meses de la colectivización la producción en las empresas más importantes para la guerra aumentó entre un 30% y un 40%.

2) En la agricultura: también aquí se obtuvieron grandes éxitos, en especial en Aragón, y también en Cataluña donde después de un año de revolución se cultivaba un 40 por 100 más de tierras que hasta entonces. Además, como subraya Saña (2010, p. 158), los laboratorios de experimentación e investigación de la Federación de campesinos de la región del centro eran muy superiores a los del ministerio de Agricultura, hasta el punto de que el Gobierno central solía consultar a los agrónomos de las empresas colectivas cuando se encontraba con algún problema. La reforma agraria, prometida una y otra vez y nunca realizada plenamente, se hizo realidad desde el momento en que la iniciativa pasó a manos de los propios campesinos, a menudo en contra de las autoridades.

3) En los servicios: en este sector hay que destacar principalmente los resultados obtenidos por las empresas de transporte público de Barcelona, cuyos 7.000 empleados eran casi todos militantes de la CNT. Así, sólo cinco días después del golpe de Estado y sólo dos días de que los militares rebeldes fueran derrotados, ya circulaban 700 tranvías, cien más que antes del golpe. Como nos recuerda Saña (2010), antes de la guerra, la Compañía General de Tranvías pertenecía mayoritariamente a accionistas belgas y el servicio era malo, los precios altos y los dividendos elevados. Pues bien, los trabajadores, organizados colectivamente, pusieron fin a tal situación, reduciendo los precios a la mitad y mejorando las líneas, de forma que, si antes de la guerra la empresa sólo

fabricaba el 2% de su equipamiento, en el verano de 1938 tal porcentaje había subido al 98%, construyendo incluso sus propios tranvías, que pesaban menos que los existentes y podían transportar a un número de pasajeros mayor que antes. De esta manera, a pesar de que las tarifas eran más baratas, los ingresos aumentaron entre un 15% y un 20%.

En resumidas cuentas:

> Las tesis repetida constantemente por los enemigos de la revolución, según la cual la socialización de la economía sólo había producido confusión y caos, es insostenible. Lo cierto es más bien que, a diferencia de la legendaria revolución rusa, en la España republicana la economía volvió a funcionar plenamente inmediatamente después del aplastamiento de la sublevación, tanto en el sector privado como en el público: suministro de gas, agua y electricidad, alimentación, comercio, transporte, etc. Lo mismo puede decirse de la agricultura y la vida rural. (Saña, 2010, pág. 162)

Y es que, en esas nuevas condiciones históricas y sociales, de no haberse colectivizado las tierras expropiadas, probablemente los jornaleros no hubieran tenido los suficientes alicientes para seguir trabajando y, en todo caso, su motivación laboral se hubiera reducido drásticamente, con las consecuencias que ello tiene (absentismo, bajo rendimiento, etc.). Por consiguiente, Saña puede concluir que "en ningún período de la historia social hubo un movimiento que en un tiempo tan breve y en condiciones tan difíciles lograra tanto como la CNT-FAI en España" (2010, p. 120). Lo mismo dice Horst Stowasser (1995, p. 306, traducción propia):

> Para sorpresa de muchos economistas y teorizadores, no estalló el caos; por el contrario, la autogestión demostró en todo momento su capacidad de funcionamiento y rendimiento [...] A pesar de tener que enfrentarse 'adicionalmente' al grandísimo desafío de librar una guerra, se logró mejorar todas las condiciones de trabajo e incrementar al mismo tiempo la producción.

Incluso un historiador comunista, Pierre Vilar, admite que "resulta sorprendente la rápida reanudación de la producción y de los servicios públicos, especialmente si se tiene en cuenta la ausencia de los dueños y directores de las empresas, puesto que en las principales industrias había desaparecido la inmensa mayoría del personal directivo" (1987, p. 110, traducción propia). Y la opinión de Gascon Leval es más positiva aún.

> Se puede decir sin exageración que lo único que en el bando republicano funcionó fundamentalmente fue la economía colectivizada, mientras que todo lo demás era una tupida red de intrigas y un abismo sin fondo de incompetencia, corrupción, incapacidad, falta de responsabilidad, burocratismo y autoritarismo. (1972, p. 39)

Más aún, sorprendentemente donde dominaban los anarquistas no hubo ni robos ni saqueos en las casas de los ricos, ni en las ciudades ni en los pueblos, como destaca Hanns-Erich Kaminski (2002). No olvidemos que esta revolución fue, paradójicamente, una revolución no violenta.

Por consiguiente, y frente a la insidiosa propaganda comunista, hay pocas dudas de la eficacia de las colectivizaciones, tanto de las industriales como de las campesinas y las de servicio, y tanto a nivel económico como sobre todo a nivel social y educativo, lo que gana valor si tenemos en cuenta el contexto de guerra civil en el que actuaron y las enormes dificultades a que tuvieron que enfrentarse. Tengamos presente que en la España de aquella época no existía ni seguro de desempleo, ni seguro médico, ni pensiones de jubilación, ni seguro por de enfermedad, ni ayuda por hijos, ni nada de nada. Y las colectividades lo implantaron ¡en época de guerra y en medio de muy serias dificultades y obstáculos!

Ahora bien, ¿por qué fueron tan eficaces las colectividades? ¿Por qué no ocurrió lo mismo la URSS? La respuesta está en lo que hicieron unos y otros. En la URSS los comunistas *nacionalizaron*, mientras que en España los anarquistas *colectivizaron*: los trabajadores allí pasaron de estar al servicio del patrón a estar al servicio del Partido, mientras que, en España, por primera vez en su vida, comenzaron a ser los dueños de su destino. Su compromiso con la nueva organización era grande y, por tanto, grande también su entusiasmo y su motivación. Por consiguiente, las razones de la eficacia de la colectivización fueron tanto de organización como psicosociales. Entre las primeras hay que destacar el trabajo en equipo, el hecho de que las parcelas fueran más grandes y la maquinaria moderna, el incremento de la superficie de regadío, la formación de granjas, algunas de ellas con una alta experimentación científica, hubo una mejor y más racional organización laboral, etc. (véase una ampliación de estos puntos en Ovejero, 2017, Cap. 8). Por ejemplo, las fincas expropiadas al Conde de Romanones en la provincia de Guadalajara aumentaron su producción en un 100 por 100.

Pero, a mi juicio, los factores que mejor explican la eficacia de la colectivización, tanto en la industria como en el campo, son esencialmente psicosociales (Ovejero, 2017), relacionados con las tres necesidades psicosociales principales del ser humano: la de pertenencia, la de tener una identidad positiva y la de poseer una buena autoestima. Las tres mejoraban dado que los colectivistas por primera vez se sentían dueños de sus propias vidas y elementos importantes en la toma de decisiones. De ahí que la psicología social pueda ayudarnos, y mucho, a entender por qué fueron eficaces estas colectividades, sobre todo a través de una serie de conceptos como los del poder de la situación, las necesidades psicosociales básicas, la participación en la toma de decisiones, lo que conlleva una alta motivación intrínseca, la facilitación/holgazanería social

o el incremento de la motivación cuando las personas se implican en actividades ilusionantes y con las que se comprometen voluntaria y libremente (véase un análisis de estas variables en Ovejero, 2010). Si a todo ello añadimos la "naturaleza" cooperativa del ser humano y lo bien que se encuentra la gente cooperando con los demás (ayudándose, trabajando en equipo, etc.), podemos entender por qué la revolución anarquista y la colectivización no produjeron las resistencias que produjo la revolución rusa (Marin, 2010, págs. 298-299).

Al sentirse dueños de su destino por primera vez en sus vidas los obreros se hicieron más responsables y no se dio la llamada *holgazanería social* que se había dado en la URSS (Smith, 1979). De hecho, desde hace años viene demostrándose en psicología social que las personas en grupos holgazanean menos cuando la tarea es desafiante, atractiva o involucrante (Brickner, Harkins y Ostrom, 1986; Jackson y Williams, 1985). Y es que, en tareas desafiantes o de emergencia, las personas pueden percibir sus esfuerzos como indispensables (Harkins y Petty, 1982; Kerr, 1983; Kerr y Bruun, 1983). Cuando se les da a los grupos objetivos desafiantes, cuando son recompensados por el éxito del grupo y cuando existe un espíritu de compromiso con el grupo, sus miembros trabajan más y mejor, que fue lo que ocurrió en las colectividades libertarias.

Por otra parte, de los factores psicosociales mencionados que ayudan a entender por qué fue eficaz la colectivización, habría que destacar la importancia de la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, importancia confirmada repetidamente en los estudios más recientes de psicología del trabajo (véase Ovejero, 2006, pp. 229-237; Quintanilla, 1987). Y es que la base fundamental de las colectividades y la principal razón de su éxito fue la combinación de *autogestión* y *organización* mediante la federación voluntaria entre las distintas colectivizaciones de cada región y de éstas entre sí. Claramente lo expone Diego Abad de Santillán (1975, p. 122):

> Nuestras colectividades no eran lo que habían sido los viejos conventos medievales de las órdenes religiosas. No se aislaban, sino que entrelazaban su existencia, sus intereses, sus aspiraciones, con las de la masa campesina entera, al mismo tiempo que con la industria de las ciudades. Eran el vehículo por el cual se unirían eficazmente la ciudad y el campo.

En suma, el éxito de las colectividades provino básicamente de su espontaneidad y del hecho de que la entrada en ellas era libre y voluntaria, al menos en la mayoría de los casos, y sobre todo de que funcionaron dando una enorme participación a los obreros en la toma de decisiones: los trabajadores se sentían dueños de su destino.

Conclusiones y lecciones de las colectividades

Estoy de acuerdo con Julián Casanova cuando escribe:

> Las colectividades libertarias españolas fueron mucho más que una simple nacionalización de la propiedad y de los medios de producción, de forma que para entender hoy día lo que significaron realmente tal vez sería mejor llamarlas 'comunas libertarias', concepto fundamental éste en la teoría de la organización social anarquista que significaba no sólo la realización de un ideal económico (igualdad a través de la propiedad común de los medios de producción, la aportación del trabajo de todos al proceso productivo y el reparto o disfrute —Bakunin y Kropotkin disentían en este punto— del resultado final), sino también la posibilidad de alcanzar el autogobierno de las distintas comunidades, el control local y el federalismo como sistema de conexión entre ellas. Esta autonomía política y económica, tanto de los individuos como de los grupos —en definitiva, la supresión total de la autoridad— serán ideas que aparecerán en la formación y evolución de las colectividades aragonesas. (1985, pp. 118-119)

Y sigo estando de acuerdo con él cuando dice que "la colectivización y el dominio ejercido por los anarquistas en muchos municipios del Aragón republicano fueron en verdad un asalto directo a las relaciones de propiedad, a la autoridad y al poder establecido" (Casanova, 2007, p. 146).

Las colectivizaciones agrarias —e incluso las industriales—, en su mayoría libertarias, constituyeron muy probablemente la experiencia de autogestión más importante habida en el mundo durante los últimos siglos, y constituyeron algo muy diferente a la socialización llevada a cabo en los países comunistas, donde la abolición de la propiedad privada supuso su traspaso al Estado y no a los trabajadores. En las colectivizaciones libertarias, en cambio, fueron los propios obreros, incluyendo los más marginados y precarios, los que pasaron a ser, no individualmente sino como colectivo, los dueños de la fábrica, de la tierra y, con ello, los dueños de su propio destino: su objetivo principal era unir igualdad económica, solidaridad y libertad. Y lo consiguieron. Por tanto, no es raro que, al igual que otros autores, Antoni Castells Durán (2011, p. 1) concluya que:

> La experiencia colectivista desarrollada en Catalunya contó con el firme apoyo de la inmensa mayoría de los trabajadores manuales, y así lo demuestra entre otras cosas, la defensa que realizaron de las conquistas colectivistas cuando se vieron amenazadas y el bajo nivel de absentismo laboral. Además, puso en evidencia la enorme capacidad creativa, organizativa y productiva de los trabajadores cuando las empresas se hallan en sus manos y son ellos quie-

> nes deciden. Esta experiencia alcanzó, en términos generales, unos resultados claramente positivos en el aspecto económico —incluso numerosos empresarios lo reconocieron— y social. Lamentablemente fue derrotada en el ámbito político-militar por los que se oponían a la misma —los cuales con su victoria en mayo de 1937, lograron frenar y hacer retroceder la colectivización-socialización—, y finalmente por la ocupación de las tropas de Franco en enero de 1939, que consiguieron eliminarla por completo.

Es más, un análisis serio de tales colectivizaciones muestra dos cosas esenciales para la actual psicología social: la tendencia esencialmente cooperativa de los seres humanos y la falsedad de la teoría clásica de la psicología social de las masas (Allport, 1924; Le Bon, 1983/1895; McDougall, 1920), que afirmaba que un individuo aislado puede ser racional y amable, pero que dentro de una masa o muchedumbre se convierte en un animal salvaje e irracional. Por el contrario, como en sus estudios sobre los disturbios de Bristol y de Westminster demostró Stephen David Reicher (1982, 1984a, 1984b, 1996, 2004), las masas no son irracionales, sino que tienen su propia racionalidad. En grupo o en colectividad, la gente se comporta más según su identidad social que según su identidad individual (Reicher, Spears y Postmes, 1996), como sugiere la teoría de la identidad social (Reicher 1984a, 1996; Tajfel y Turner, 1986; Turner y Reynolds, 2001) (véase Ovejero, 1997). Y eso es lo que ocurrió en las colectividades libertarias españolas y eso precisamente es, en gran medida, lo que explica su éxito. Sin embargo, probablemente parte de ese éxito se debió, no sólo a la cooperación y la solidaridad intragrupo, sino también a la competición intergrupal que existía (tanto con los comunistas como sobre todo con los fascistas), en línea con lo previsto por los estudios de Muzafer Sherif, Henri Tajfel o John Turner (Sherif, 1966; Tajfel, 1978; Tajfel y Turner, 1986; Turner y Reynolds, 2001), especialmente cuando las relaciones intergrupales tienen lugar en un contexto de fuerte y profundo conflicto de intereses y cuando las decisiones no se tomaban en grupo (Wildschut, Pinter, Vevea, Insko y Schopler, 2003), como ocurría en las colectividades libertarias.

Ahora bien, ¿es posible que se repita este acontecimiento histórico? No es fácil saberlo. Lo que no se repetirán, con toda seguridad, son las condiciones históricas concretas que le hicieron posible.

> Es imposible predecir si surgirán, en el futuro, situaciones en que las colectividades o algo equivalente vuelva a suceder, o si habrá otras condiciones en que una organización, una institución o un movimiento tratarán de 'hacer suceder' de nuevo algo que merezca el nombre de colectivización. Las condiciones favorables para ello no han de ser necesariamente una guerra civil. Pueden derivarse de situaciones imprevisibles. Creo que la experiencia española autoriza a afirmar que para que tengan éxito, las colectivizaciones, la

> autogestión o como quiera que se les llame en el futuro, han de ser espontáneas, han de responder a decisiones fragmentadas, dispersas pero coincidentes, de los obreros, y no a leyes o programas previos. Desde luego, puede decretarse la colectivización de los medios de producción pero si los obreros no se sienten satisfechos en las colectividades, éstas no tendrán éxito. (Alba, 2001, pág. 166)

Aquella experiencia, pues, sigue siendo muy útil para cualquier intento futuro similar.

Sin embargo, tampoco debemos restar importancia al hecho de que, si aquellas comunas campesinas libertarias hubieran durado más, muy probablemente hubieran surgido nuevos y más serios problemas de organización interna así como de burocratización, de jerarquización y de distribución del poder que nunca sabremos hasta dónde habrían llegado. No olvidemos que el gran problema de las colectivizaciones, y de cualquier otra experiencia similar que se haga en el futuro, es el del poder: si los colectivistas consiguen un mucho poder, probablemente se reproducirán las estructuras autoritarias y burocráticas del pasado, pero si no lo consiguen entonces será destruida toda posibilidad de cambiar en profundidad la sociedad. Esa es la tragedia del anarquismo.

Frente a la época actual —en la que el capitalismo global, ideológicamente neoliberal, y el consumo desenfrenado, base del nuevo orden económico, convierten a los ciudadanos en meros consumidores, y el poder pasa de las personas a los accionistas— toda nueva organización social que quiera ser alternativa a este estado de cosas, por fuerza tendrá que cambiar en profundidad la mentalidad que hoy día domina en buena parte de la ciudadanía. Ahora bien, cualquier tipo de colectivización que se proponga, si quiere tener éxito:

> Deberían convertirse en el eje y el motor de un cambio profundo de mentalidad, para que se formara a los hombres con el fin de que fueran hombres y no productores y consumidores. Habría que desacralizar el trabajo a la vez que integrarlo a la vida entera, convertirlo en juego y desafío en lugar de rutina. Si las colectivizaciones no transformaran en una aventura la vida de los 'colectivizados', si no hicieran posible que, al morir, cada uno de ellos pudiera tener una biografía propia, habrían fracasado, por mucho que hubiesen aumentado la productividad. (Alba, 2001, p. 176)

Podemos extraer tres conclusiones positivas con respecto a aquella revolución social (y tal vez no muchas más): 1) fue algo muy hermoso mientras duró; 2) quedará para siempre el mensaje esencial de que *la colectivización demostró que es posible otro mundo diferente del que tenemos.* Tal vez la principal lección de la experiencia colecti-

vizadora de los años 30 es la demostración de que lo que parece imposible puede hacerse posible, que frente al "no hay otra alternativa" de los neoliberales, siempre existen alternativas mejores, que, en contra del fatalismo interesado de los neoliberales, es posible construir un mundo cooperativo, colectivista y solidario, y que ello depende de nosotros; y 3) pero los poderes económicos y políticos, la tradicional cultura individualista y competitiva occidental y la cerrazón mental de gran parte de la ciudadanía no harán fácil la tarea de construir ese mundo diferente. Pero que ello sea difícil no significa que sea imposible.

Para terminar, tengamos presente que, al menos a mi modo de ver, lo peor que nos está ocurriendo hoy día es la cada vez mayor internalización en cada vez más personas de la ideología neoliberal con sus rasgos más característicos y definitorios (individualismo atroz, egoísmo feroz y competición generalizada), lo que está permitiendo que este capitalismo salvaje esté destrozando a tantas personas, a la sociedad entera y e incluso al planeta, incluso con el beneplácito de gran parte de los ciudadanos, al menos mientras el destrozo no les toque a ellos. Y la única solución que cabe consiste precisamente en oponer a esa ideología neoliberal la ideología de la autogestión, de la cooperación, del apoyo mutuo y de la solidaridad, que es justamente lo que hicieron las colectivizaciones libertarias hace ya casi 80 años. Por eso, mantener la memoria de aquella experiencia colectiva constituye algo real y radicalmente subversivo (Willemse, 2002), porque, insisto en ello, esa experiencia nos sigue enseñando que es posible construir un mundo diferente del actual, un mundo en el que la autogestión, el apoyo mutuo y la solidaridad sean sus rasgos esenciales.

Referencias

Abad de Santillán, Diego (1975). *El anarquismo y la revolución en España: Escritos 1930/38*. Madrid: Ayuso.

Alba, Víctor (2001). *Los colectivizadores*. Barcelona: Laertes.

Allport, Floyd Henry (1924). The group fallacy in relation to social science. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 19*(1), 60-73. https://doi.org/10.1037/h0065675

Aronson, Elliott (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Arroyo, Rosario (2012, septiembre). Las colectividades. Recordándolas 75 años después. *Rojo y Negro*, 260, p. 19.

Baumeister, Roy & Leary, Mark Richard (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529. https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.3.497

Bernecker, Walter (1992). El anarquismo en la guerra civil española: Estado de la cuestión. *Cuadernos de Historia de Historia Contemporánea, 14*, 91-115.

Bernecker, Walter (1996). La revolución social. En Stanley Payne & Javier Tusell (Eds.), *La guerra civil: Una nueva visión del conflicto que dividió España* (pp. 485-553). Barcelona, Ariel.

Berry, John W.; Segall, Marshall H. & Kagitçcibasi, Çigdem (Eds.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3). Boston: Allyn & Bacon.

Bosch, Aurora (1983). *Ugetistas y libertarios: Guerra civil y revolución en el País Valenciano, 1936-1939.* Valencia: Institución Alfonso el Magnánimo.

Brickner, Mary A.; Harkins, Stephen G. & Ostrom, Thomas M. (1986). Effects of personal involvement: Thought-provokingimplications for social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(4), 763–769. https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.4.763

Broué, Pierre & Témine, Emile (1968). *La revolución y la guerra de España.* México DF: F.C.E.

Cárdaba, Marciano (2001). *Colectividades agrarias en la región de Girona, 1936-1939.* Girona: Universidad de Girona.

Carrasquer, Félix (1978). *La escuela de militantes de Aragón: Una experiencia de autogestión educativa y económica.* Barcelona: Ediciones Foil.

Casanova, Julián (1985). *Anarquismo y revolución en la sociedad rural aragonesa, 1936-1938.* Madrid: Siglo XXI (Edición en Barcelona, Crítica, 2006).

Casanova, Julián (2007). *Anarquismo y violencia política en la España del siglo XX.* Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.).

Castells Duran, Antoni (2006, noviembre 11). La transformación colectivista en la industria y los servicios de Catalunya 1936-1939. *Viento Sur*, pp. 1-3.

Castells Duran, Antoni (2011, junio). Las colectivizaciones en Catalunya (1936-1939). *Memorial CNT, 5*, pp. 1-3.

Chomsky, Noam (1969). *American power and the new mandarins.* Berkeley: Pantheon Books.

Chomsky, Noam (2005). *Chomsky on anarchism.* Oakland: AK Press.

Claudín, Fernando (1974). *Movimiento Libertario Español.* París: Ruedo Ibérico.

Crespo, Eduardo (2015). Una nota sobre el sujeto de la identidad. *Papeles del CEIC*, *2*(125). http://dx.doi.org/10.1387/pcceic.14314

Díez, Xavier (2012). Prólogo: La revolución o el jardín de las delicias. En Miquel Izard (Ed.), *Que lo sepan ellos y no lo olvidemos nosotros: El inverosímil verano del 36 en Cataluña* (pp. 7-15). Barcelona, Editorial Virus.

Durkheim, Emile (1984/1893). *The division of labor in society.* New York: The Free Press.

Guérin, Daniel (1978/1965). *El anarquismo.* Madrid: Campo Abierto.

Harkins, Spencer G. & Petty, Richard E. (1982). Effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(6), 1214–1229. https://doi.org/10.1037//0022-3514.43.6.1214

Hofstede, Geert (2001). *Culture's consequences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Huhle, Reiner (1980). *Die Gerschichtvollzieher: Theories unde Praxis der Kommunistiscfhen Partei Spanien 1936-1939.* Hessen: Giessen.

Izard, Miquel (2012). *Que lo sepan ellos y no lo olvidemos nosotros: El inverosímil verano del 36 en Cataluña*. Barcelona: Editorial Virus.

Jackson, Gabriel (1963/1987). *La República española y la guerra civil (1931-1939)*. Barcelona: Orbis.

Jackson, Jeffrey M. & Williams, Kipling (1985). Social loafing on difficult task: Working collectively can improve performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(4), 937–942. https://doi.org/10.1037//0022-3514.49.4.937

Johnson, David W. & Johnson, Robert (1975). *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kaminski, Hanns-Erich (2002). *Los de Barcelona*. Barcelona: Parsifal Ediciones.

Kerr, Norbert L. (1983). Motivation losses in small group: A social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(4), 819–828. https://doi.org/10.1037//0022-3514.45.4.819

Kerr, Norbert L. & Bruun, Steven E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation loses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 78–94. https://doi.org/10.1037//0022-3514.44.1.78

Koechlin, Heiner (1984). *Die Tragodie der Freiheit: Spanien 1936-1937: die Spanische Revolution, Ideen und Ereignisse*. Berlin: Karin Kramer.

Korsch, Karl (1975). *¿Qué es la socialización?* Barcelona: Ariel.

Kropotkin, Piotr (1902/1988). *El apoyo mutuo: Un factor de la evolución*. Madrid: Editorial Madre Tierra.

Laval, Christian & Dardot, Pierre (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Lazzarato, Maurizio (2013). *La fábrica del hombre endeuda*. Buenos Aires: Amorrortu.

Le Bon, Gustave (1983/1895). *Psicología de las multitudes*. Madrid: Morata.

Leary, Mark R.; Twenge, Jean M. & Quinlivan, Erin (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review, 10*(2), 111–112. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_2

Leval, Gaston (1972). *Colectividades libertarias en España*. Buenos Aires: Proyección.

Marin, Dolors (2010). *Anarquistas: un siglo de movimiento libertario en España*. Barcelona: Ariel

Matsumoto, David (2000). *Culture and psychology. People around the world*. Wadsworth: Thomson Learning.

McDougall, William (1920). *The group mind*. New York, Putnam's Sons.

Mintz, Franz (1969/1977). *La autogestión en la España revolucionaria*. Madrid: La Piqueta.

Mintz, Franz (2006). *Autogestión y anarcosindicalismo en la España revolucionaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Ortega y Gasset, José (1935/1971). Historia como sistema. Madrid: Espasa-Calpe.

Ovejero, Anastasio (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.

Ovejero, Anastasio (1997). *El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Ediciones Nobel

Ovejero, Anastasio (2004). *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Ovejero, Anastasio (2005a). Psicología Social de la Educación y Cooperación: Otro mundo es posible. *Encuentros en Psicología Social, 3*, 148–156.

Ovejero, Anastasio (2005b). Anarquismo español y educación. *Athenea Digital, 8*,145-158.

Ovejero, Anastasio (2006). *Psicología del trabajo en un mundo globalizado: Cómo hacer frente al mobbing y al estrés laboral.* Madrid: Biblioteca Nueva

Ovejero, Anastasio (2007). Psicología Social de la Educación. En Miguel Ángel Aguilar & Anne Reid (Eds.), *Tratado de Psicología Social* (pp. 187-209). Barcelona: Anthropos.

Ovejero, Anastasio (2010). *Psicología social: algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva

Ovejero, Anastasio (2014). *Los perdedores del nuevo capitalismo: Devastación del mundo del trabajo*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Ovejero, Anastasio (2016, enero). Psicología y anarquismo. *Les cahiers psychologie politique*, *28*. Recuperado de: http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=3203

Ovejero, Anastasio (2017). *Autogestión para tiempos de crisis: Utilidad de las colectividades libertarias*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Oyserman, Daphna; Coon, Hearher M. & Kemmelmeier, Markus (2002). Rethinking individualism and collectivism. Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin, 128*(1), 3–72. https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.1.3

Paniagua, Javier (2008). *La larga marcha hacia la anarquía: Pensamiento y acción del movimiento libertario*. Madrid: Síntesis.

Peirats, José (1978). *Las colectivizaciones. En La CNT en la revolución española*. Madrid: Ruedo Ibérico.

Puente, Isaac (1935/1975). *El comunismo libertario.* Madrid: Movimiento Libertario de España.

Quintanilla, Ismael (1987). *La participación en las organizaciones: Fundamentos teóricos y conceptuales*. Valencia: Promolibro.

Reicher, Stephen David (1982). The determination of collective behaviour. En Henri Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 41-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Reicher, Stephen David (1984a). The St. Paul's riot: An explanation of the limits of crowd action in terms of a social identity model. *European Journal of Social Psychology, 14*, 1–21.

Reicher, Stephen David (1984b). Social influence in the crowds: attitudinal and behavioural effects of de-individualization in conditions of high and low

group salience. *British Journal of Social Psychology, 23*(4), 341–350. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1984.tb00650.x

Reicher, Stephen David (1996). 'The Battle of Westminster': Developing the social identity model of crowd behaviour in order to explain the initiation and development of collective conflict. *European Journal of Social Psychology, 26*(1), 115–134. https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0992(199601)26:1%3C115::aid-ejsp740%3E3.0.co;2-z

Reicher, Stephen David (2004). The context of social identity: Domination, resistance and change. *Political Psychology, 25*(6), 921-945. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00403.x

Reicher, Stephen David; Spears, Russell & Postmes, Tom (1996). A social identity model of deindividuation phenomena. *European Review of Social Psychology, 6*(1),161–199. https://doi.org/10.1080/14792779443000049

Romero, Antonio (1999). *Participación de los trabajadores en el cooperativismo de trabajo asociado de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Sampson, Edward (2000). Reinterpreting individualism, and collectivism. Their religious roots and monologic versus dialogic person-other relationship. *American Psychologist, 55*(12), 1425-1432. https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.12.1425

Sánchez Jiménez, José (1975). *La vida rural en la España del siglo XX*. Barcelona: Planeta.

Saña, Heleno (2010). *La revolución libertaria: Los anarquistas en la guerra civil española*. Pamplona, Laetoli.

Semprún-Maura, Jorge (1974/1978). *Revolución y contrarrevolución en Cataluña (1936-1937)*. Barcelona, Tusquets Editor.

Sherif, Muzafer (1966). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Routledge and Kegan Paul.

Slavin, Robert (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

Smith, Hedrick (1979). *The Russians*. New York: Balantine Books.

Souchy, Agustín (1937/1977). *Entre los campesinos de Aragón: El comunismo libertario en las comarcas liberadas*. Barcelona: Tusquets.

Stowasser, Horst (1995). *Freiheit pur: die Idee der Anarchie, Geschichte und Zukunft/ Horst Stowasser*. Frankfurt am Main: Eichborn.

Tajfel, Henri (1978). Interindividual behaviour and intergroup behaviour. En Henri Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 27-60). London: Academic Press.

Tajfel, Henri & Turner, John C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En Stephen Worchel & William G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7–24). Chicago, Nelson.

Thomas, Hugh (1973). Las colectividades agrarias anarquistas en la guerra civil española. En Raymond Carr (Ed.), *Estudios sobre la República y la guerra civil* (pp. 298-319). Barcelona: Ariel.

Thomas, Hugh (1976). *La guerra civil española*. Barcelona: Grijalbo.

Triandis, Harry C. (1995). *Individualism and collectivism.* Boulder, CO: Westview Press.

Turner, John C. & Reynolds, Katherine J. (2001). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes and controversies. En Rupert Brown & Samuel Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology intergroup processes* (pp. 133-152). Oxford: Blackwell Publishing Co.

Twenge, Jean M., Catanese, Kathleen. R. & Baumeister, Roy F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: Time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 409-423. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.409

Vandello, Joseph & Cohen, Donna (1999). Patterns of individualism and collectivism across the United States. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(2), 279–292. https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.2.279

Vilar, Pierre (1987). *Història de Catalunya.* Barcelona: Edicions 62.

Virilio, Paul (2012). *La administración del miedo.* Madrid: Pasos Perdidos.

Wildschut, Tim; Pinter, Brad; Vevea, Jack L.; Insko, Chester A. & Schopler, John (2003). Beyond the group mind: A quantitative review of the interindividual-intergroup discontinuity effect. *Psychological Bulletin, 129*(5), 698-722. https://doi.org/10.1037/e633912013-652

Willemse, Hanneke (2002). *Pasado compartido. Memorias de anarcosindicalistas de Albalate de Cinca, 1928-1938.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Williams, Kipling D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology, 58*(1), 425-452. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

Perdiendo miedos y ganando perspectiva: un estudio de caso sobre participación juvenil

Losing fears and gaining perspective: a case study on youth participation

Arecia Aguirre García-Carpintero, Lidón Moliner Miravet, Joan Andrés Traver Martí

Departamento de Educación, Universitat Jaume I; aaguirre@uji.es

Historia editorial

Recibido: 11-01-2015
Primera revisión: 17-01-2016
Segunda revisión: 19-01-2017
Aceptado: 15-03-2017

Palabras clave

Diagnóstico social participativo
Transformación social
Democracia participativa
Educación social

Resumen

La finalidad de esta investigación es analizar los elementos que influyen en la participación juvenil a partir del trabajo de las técnicos municipales que trabajan en el desarrollo local mediante un Diagnóstico Social Participativo (DSP). Para ello, hemos realizado un estudio intrínseco de caso en la Comarca Els Ports (Castellón). Las participantes de esta investigación son cuatro técnicos del territorio que trabajan con alumnado de secundaria (245 alumnos). En el estudio hemos utilizado herramientas cualitativas como las entrevistas individuales y grupales, el diario de campo y la observación participante. Toda la información recogida la organizamos a través de un análisis de contenido. Entre los principales resultados, observamos como el liderazgo compartido, la horizontalidad, la cohesión grupal, la cooperación y el diálogo son pilares educativos imprescindibles a la hora de conseguir una mayor implicación de los jóvenes en las dinámicas de participación de su territorio.

Keywords

Participative diagnosis
Social change
Democratic participation
Social education

Abstract

The purpose of this research is to analyze the elements that influence youth participation through the work of municipal technicians working local development through a Participatory Social Diagnosis (PSD). We conducted an intrinsic study case in the region Els Ports (Castellón). The participants are composed by four technical workers who works in territory with high school students (245 students), and fellows of youth intern in centers. In the study, we used qualitative tools such as interviews, participant observation and promotor group meetings. All information was analyzed through Qualitative Content Analysis. Afterwards, we observed that shared leadership, horizontality, group cohesion, cooperation and dialogue are essential educational pillars to increase youth engagement in the dynamics of participation of its territory.

Aguirre García-Carpintero, Arecia; Moliner Miravet, Lidón & Traver Martí, Joan Andrés (2017). Perdiendo miedos y ganando perspectiva: un estudio de caso sobre participación juvenil. *Athenea Digital*, *17*(2), 237-263. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1521

La participación como fortalecimiento democrático y educativo

En este apartado realizamos una aproximación teórica al tema de estudio. En ella destacamos conceptos esenciales para esta investigación, como son la educación no formal, la participación juvenil, el trabajo cooperativo y el ocio y tiempo libre. Además, ponemos de manifiesto la importancia de generar investigación que nos ayude a descubrir aspectos relevantes de la implicación cívica juvenil, haciendo hincapié en la superación de modelos paternalistas. Este desafío precisa de nuevos modelos de gestión

de la participación comunitaria y herramientas educativas adecuadas para que ésta devenga en el fortalecimiento de la democracia.

De este modo cobran relevancia los espacios de **educación no formal,** ya que entendemos que este tipo de educación tiene sus bases en necesidades educativas que la propia comunidad no ha visto satisfechas en el mundo de la escolaridad o que se practican en las escuelas de manera restrictiva, y que, además, es capaz de aprovechar la potencialidad pedagógica que tienen las relaciones humanas no instituidas. Así es como la sociedad requiere de la construcción de una ciudadanía activa, responsable y crítica a través de la educación no formal y desde las instituciones públicas. Una ciudadanía que se sitúe en el espacio público desde posicionamientos críticos en claves de equidad, solidaridad y paridad de género (García de Mateos, Giner, Larragueta, y Minuesa, 2011). La educación democrática busca la implicación ciudadana y la independencia intelectual crítica de la juventud mediante la igualdad, la solidaridad y la justicia social (Cortella, 2005; Fielding y Moss, 2011). En este sentido, generar espacios para el análisis de la realidad a partir de una aproximación crítica fundamentada en el diálogo y en la inclusión (Freire, 1970; Giroux y Simon, 1998; McLaren, 1989/2006), nos ayuda a avanzar en la profundización de aquellos procesos de participación ciudadana que van más allá del asistencialismo.

En la construcción de estos espacios educativos tenemos como referente el proceso de *concientización* freiriano. Durante los años 60 la Educación Popular potenció el aprendizaje dialógico a través de este término, ya que propicia una mirada crítica de la realidad, contribuyendo a la no repetición de patrones dominantes, creando mentes críticas y favoreciendo el cambio social (Freire, 1974; Gee, 2005). Este proceso permite a la persona tomar conciencia del mundo que le rodea y hacerle frente reflexionando, comprendiendo y actuando para transformarlo. En definitiva, observamos cómo, dentro de los espacios comunitarios, la educación es el pilar fundamental que convierte el proceso de reflexión en aprendizaje hacia el cambio social.

Para Chris Duke y Heribert Hinzen (2009) uno de los objetivos básicos de la educación consiste en trabajar la responsabilidad social que favorece la creación de ambientes de aprendizaje y genera recursos necesarios para toda la ciudadanía. En definitiva, se trata de crear espacios educativos que hagan que el individuo y la comunidad emerja, se construya y conviva (Subirats y Albaigués, 2006). Es decir, dinamizar espacios educativos de cooperación e interacción igualitaria. Por eso creemos en una **participación comunitaria** en la vida cultural del municipio basada en el aprendizaje en espacios comunes y desde la horizontalidad. Una participación de la comunidad que se convierta en un saber y un derecho colectivo y que esté orientada por la reflexión, la crítica y la acción.

En esta línea, entendemos la participación comunitaria como un acto horizontal y no jerárquico, de implicación en la vida del grupo donde todas las personas podemos compartir, dialogar y actuar de forma crítica sobre la propia realidad. De este modo, se potencian los aprendizajes de toda la comunidad para posibilitar el empoderamiento de la población y la autonomía como camino a la reflexión crítica. Así, facilitamos la participación real de la comunidad en la toma de decisiones sobre la vida del municipio. Como afirman Berta Palou, Mercedes Rodríguez y Ruth Vilà (2013), sobre el trabajo de Mikel Aramburu, "convivir también implica hacer surgir espacios públicos compartidos" como eje fundamental para la formación de una ciudadanía crítica y democrática (p. 254).

Son muchos los autores que vinculan la consecución de este tipo de ciudadanía con la participación juvenil en espacios de tiempo libre y de ocio. En gran medida, ello dependerá de cómo se creen estos espacios de concientización social, si bien como una tarea educativa o, bien como una mera planificación de entretenimientos (Deltoro, 2006). Un modo de incidir en esta participación es hacerlo a través de la potenciación del **espacio de ocio y tiempo libre**. Si lo asumimos como un proceso educativo basado en valores como la voluntariedad, la horizontalidad y el cooperativismo, esto nos ayudará a mejorar el proceso de socialización y de desarrollo comunitario (Traver, 2008; Muñoz *y* Olmos, 2010). En este sentido, el tiempo libre puede ser una oportunidad extraordinaria para desarrollar entre adolescentes hábitos de participación, a la vez que se transmiten valores de convivencia y sociabilidad.

En demasiadas ocasiones la participación de jóvenes en el desarrollo local de los municipios se lleva a cabo sin tener en cuenta su voz. La toma de decisiones se hace de manera indirecta, por parte de personal técnico, sin contar con su participación. De forma concreta, es lo que ocurre con la participación juvenil en espacios de ocio y tiempo libre, donde en diferentes niveles de la administración local, provincial, autonómica o nacional, se organizan actividades para que los jóvenes intervengan en ellas, propiciando el asistencialismo y provocando la ausencia de los jóvenes de dichos espacios. Es por ello que analizar e intervenir en la mirada que los y las técnicos de juventud tienen sobre esta realidad, se convierte en un elemento clave para avanzar hacia modelos de promoción de una participación juvenil crítica y democrática. Esta necesidad viene determinada por la propia definición de técnico que estas personas mantienen, describiéndose como "mediadores entre la cultura y la comunidad que asumen un papel en voz diferenciada debido a sus conocimientos técnicos pero que se sitúan en planos de igualdad y horizontalidad con la ciudadanía para favorecer la construcción conjunta" (Aguirre, 2012, p. 50). Por ello desde el trabajo técnico se apuesta por un **trabajo cooperativo y dialógico** basado en elementos que se han ido configurando

como fundamentales en el aprendizaje cooperativo (AC) y que pueden posibilitar esta construcción colectiva.

Los ingredientes que hacen efectivo el trabajo y el aprendizaje desde la cooperación (García, Traver y Candela, 2001; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Traver y Rodríguez, 2011), son los siguientes:

- La interdependencia positiva que se produce cuando todos los miembros de un grupo son necesarios para conseguir el éxito de la tarea.
- La interacción cara a cara también se muestra como fundamental resaltando la necesidad de interactuar presencialmente y a través del diálogo.
- La responsabilidad individual y la exigencia grupal, ya que la construcción conjunta parte de que cada una de las personas asuma sus responsabilidades dentro del grupo, rindiendo cuentas por su trabajo, pero asumiendo también lo que ha hecho el resto del grupo.
- El liderazgo definido como compartido y democrático favorece la igualdad, la horizontalidad y la distribución de tareas de forma equitativa.
- El desarrollo de una evaluación grupal desde la reflexión y el análisis crítico, favoreciendo de nuevo el diálogo.
- La cohesión grupal que genera una conciencia de grupo colectiva, la cual precisa de los otros, de compartir sueños, amistad, alegría… pero también conceptos, saberes, experiencias, músicas… que hagan sentirnos un grupo (Pujolàs, 2008).

Entendemos que la participación mejorará en función del valor que las técnicos le den a su propio rol y a la puesta en práctica del trabajo cooperativo. Por ello es interesante indagar en cuáles son los elementos que, desde su punto de vista, posibilitan una participación juvenil más democrática, ya que, como señalan María Luz Morán y Jorge Benedicto (2008), es necesario un consenso entre especialistas en diagnósticos e interpretaciones para afrontar cuestiones relacionadas con la implicación cívica juvenil. Además, observamos el valor actual otorgado a la acción juvenil a partir de iniciativas europeas y mundiales (Comisión Europea, 2001; programa europeo de acción juvenil[1]; Agenda 21[2]) que pretenden formular políticas centradas en la participación, la información y la acción voluntaria. A su vez, el fomento de la investigación a nivel interna-

[1] La Decisión 1719/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006, establece el programa "La Juventud en Acción", que tiene por objeto desarrollar la cooperación en el ámbito de la juventud en la Unión Europea.

[2] Para saber más sobre el programa de la Agenda 21 de la cultura consulta: http://www.agenda21culture.net

cional sobre características, necesidades y demandas de la juventud (Adu-Gyamfi, 2013; Fleming, 2013; Fox, 2013; Henn y Foard, 2013; Skelton, 2007; Smit, 2013; Tuffrey, Bateman y Colver, 2013), hace que nos encontremos con la necesidad social, académica y local de analizar y conocer de una forma más amplia la participación juvenil y de saber cómo se afronta desde las instituciones públicas. Superar los aspectos paternalistas de la gestión del ocio y el tiempo libre, desde la administración pública, es invertir en participación ciudadana como clave del fortalecimiento democrático (Rodríguez, 2003).

En vista de todo esto, en este artículo exponemos un trabajo de investigación realizado en la Comarca *Els Ports* (Castellón) con técnicos de los ayuntamientos. Estas técnicos buscan favorecer espacios de construcción conjunta dónde la participación ciudadana y la transformación social se trabajen a través de elementos que la promueven de una forma democrática (Delors, 1993; Subirats y Albaigués, 2006).

Estudio de caso: jóvenes en la comarca Els Ports

Para situar nuestra investigación primero identificamos el problema del que surge. En este primer subapartado diferenciamos el proyecto de innovación en participación juvenil, que hemos llevado a cabo de la investigación que hemos realizado sobre el mismo. Una vez situados en el proceso de investigación, en un segundo subapartado abordamos el método de trabajo.

Delimitación del problema y objetivo de la investigación

La propuesta de investigación surge de la necesidad que las técnicos tienen sobre dinamizar la participación juvenil dentro de la transformación social y cultural de la comarca *Els Ports*. Actualmente una de sus preocupaciones está relacionada con el éxodo rural de los jóvenes de la Comarca que refleja la desvinculación de sus lugares de origen. Las técnicos advierten una falta de implicación y desmotivación con respecto a las oportunidades que les ofrece su propio territorio. Esta apatía y desconexión juvenil hace que las técnicos tengan la necesidad de activar la gestión del tiempo libre de modo que permita una mayor participación de la juventud en el municipio. A partir de esta necesidad surge la propuesta de la que parte este artículo. Las técnicos quieren estudiar el papel que juegan los y las jóvenes en los municipios, y analizar su escasa participación en las actividades comunitarias. Todo esto, no sólo como un modo de potenciar la participación juvenil en el territorio sino como alternativa a sus prácticas habituales y a su desarrollo como ciudadanos. Para ello, diseñamos un proyecto de innovación que afronte esta necesidad. Partimos de la creación de espacios educativos de par-

ticipación y concientización juvenil como pilar fundamental para el desarrollo comunitario.

Para llevar a cabo este proyecto de innovación asumimos estas necesidades de las técnicos en relación al colectivo juvenil y decidimos iniciar un Diagnóstico Social Participativo con jóvenes. Éste proyecto de innovación se diferencia de las acciones que se estaban llevando a cabo hasta el momento en los diferentes municipios, centradas en una participación puntual y basada en actividades de entretenimiento. La elección de la herramienta la debemos a que este tipo de diagnóstico promueve una participación co-construida con los protagonistas (Lobillo, 2002; Martínez, 1995). Ellos son los que analizan sus propias necesidades, las comparten y pueden actuar ante ellas. De esta forma, nos proponemos impulsar una mayor implicación de los jóvenes en el territorio a través de su participación en la gestión del tiempo libre. Como objetivo del proyecto de innovación se busca mejorar la implicación de la comunidad juvenil en el desarrollo local, remarcando este propósito como un aspecto fundamental en la actividad de ocio-tiempo libre de los jóvenes (Lobillo, 2002; Muñoz y Olmos, 2010).

Definida la finalidad del proyecto de innovación, queremos aproximarnos a la investigación que hemos llevado a cabo sobre el proyecto de innovación y, a partir de su aplicación, observar y conocer los elementos educativos que aparecen en su puesta en marcha desde el trabajo que desempeñan las técnicos en él. En este sentido, nos hacemos la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los elementos educativos que posibilitan la dinamización de la participación juvenil en la Comarca Els Ports a partir del trabajo de las técnicos en un DSP?* A partir de ella nos marcamos el objetivo del estudio que consiste en indagar, desde la aplicación de un DSP y el punto de vista de las técnicos, en aquellos elementos educativos que posibilitan la participación juvenil en la Comarca en espacios de ocio y tiempo libre.

Método

Para investigar y aprender de lo particular del caso utilizamos el *estudio intrínseco de caso diferente* (Stake, 1998/2010) en el que el propio estudio se convierte en una herramienta de transformación social y a la vez en ejemplo para otros casos que quieran contrastar su propia realidad con la estudiada. Además, las participantes pueden ser representativas de un grupo pero tienen características particulares como su interés en gestionar junto con la ciudadanía y no para la ciudadanía.

Contexto y participantes

La investigación se lleva a cabo en la Mancomunidad *Els Ports* formada por diferentes municipios de la propia Comarca. Nos centramos en dos de los pueblos que la componen ya que cuentan con los dos únicos centros de secundaria de la Comarca y por ello reúnen a más del 90% de la población juvenil de la zona.

Por esta razón, las participantes de esta investigación son cuatro técnicos de la Macomunidad *Els Ports*, tres que son Agentes de Empleo y Desarrollo Local (AEDL) y una Trabajadora Social. Las cuatro movilizan a un total de 245 jóvenes, de entre 12 y 17 años, y trabajan con los dos becarios de los *espais juvenils* de los municipios.

Procedimiento y técnicas de recogidas de datos

Las cuatro técnicos de esta investigación forman parte activa del estudio, ya que, junto con la investigadora, dan lugar al Grupo Promotor (GP). De este modo, el proceso de investigación no es liderado en solitario por la investigadora, sino que es el GP el que lo hace. En este sentido, tanto el propósito, el diseño de la investigación como el proyecto de innovación, fueron elaborados por el GP.

Por ello, los instrumentos de investigación se negocian entre las personas que forman parte del GP eligiendo, valorando y adaptando instrumentos como las entrevistas individuales y grupales, la observación participante y el diario de campo y las sesiones del GP. Todo ello desde un posicionamiento crítico en el que las relaciones son más dialógicas y se precisa del consenso para llegar a acuerdos (Freire, 1970; Giroux y Simon, 1998; McLaren, 1989/2006).

A continuación, mostramos los instrumentos en el orden en el que se utilizaron:

- *Entrevistas:* Con las seis entrevistas realizadas se tuvo una primera imagen del contexto en el que se interviene y de los procesos de participación que se llevaban a cabo hasta el momento. Escogimos la entrevista individual y semiestructurada con el propósito de obtener descripciones sobre la participación juvenil en el municipio de mano de las técnicos.
- *Observación participante:* esta herramienta ha favorecido la comunicación y el diálogo, al igual que el análisis de las participantes (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014). Para su análisis se traslada toda la información recogida a lo largo del proyecto a un diario de campo de la investigadora. En él se encuentran datos descriptivos de las sesiones y percepciones de las mismas.
- *Sesiones con el grupo promotor:* La función principal de estas sesiones es la de compartir y analizar de forma colaborativa y crítica el proceso de investigación y de

innovación con las técnicos. Tomar decisiones en cuanto al diseño y la aplicación de instrumentos, la interpretación de los mismos y la formulación de conclusiones a lo largo del estudio (Pallisera, Fullana, Martín, Puyaltó y Vilà, 2013).

- *Entrevistas grupales:* Al finalizar la investigadora se reúne con el equipo de técnicos y con un grupo representativo de jóvenes participantes del DSP para analizar el proyecto y recoger sus perspectivas con dos entrevistas grupales. De este modo, se genera un análisis crítico del proceso a partir de las personas participantes.

Proceso de análisis de los datos

Para llevar a cabo este proceso se sigue la lógica de análisis de datos cualitativos: búsqueda de contenido, ejes temáticos y análisis del contenido (Bisquerra, 2004). Una vez tuvimos la información registrada, comenzamos el proceso de construcción de categorías de forma mixta (deductiva-inductiva), a través de un análisis de contenido. De este modo, el proceso de categorización de los datos se ha realizado del siguiente modo, siguiendo a Antonio Bolívar (2002): a través del proceso analítico hemos fragmentado la información transcrita para pasar más tarde a su conceptualización, después se ha agrupado en categorías. Las transcripciones nos sirven para categorizar la información, al analizar el conjunto de datos se obtienen los fragmentos de los cuales emergen las distintas categorías. De forma paralela, partimos de categorías ya existentes que se derivan de los marcos teóricos que orientan el trabajo de los técnicos. Entre ellas hay elementos clásicos del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje dialógico, como son el liderazgo, responsabilidades individuales, las exigencias grupales, las relaciones de horizontalidad, la cohesión grupal y la comunicación dialógica. A su vez, emergen nuevas categorías del análisis inductivo de los datos que se contraponen a las anteriores, como son las relaciones de jerarquía del poder, las figuras expertas y otras que complementan las categorías deductivas, como son la autonomía o autogestión, el intercambio de experiencias y la comunicación basada en la argumentación.

Un aspecto a tener en cuenta es que el análisis de los datos conlleva la triangulación a partir de herramientas (entrevistas, diario de campo, observación participante) y fuentes (investigadora, técnicos y becarios).

Resultados

Presentamos los resultados obtenidos mediante las entrevistas individuales, el diario de campo, la observación participante y las entrevistas grupales. Este apartado de resultados se define a partir de la respuesta a la pregunta de investigación planteada:

¿Cuáles son los elementos educativos que posibilitan la dinamización de la participación juvenil en la Comarca Els Ports a partir del trabajo de las técnicos?

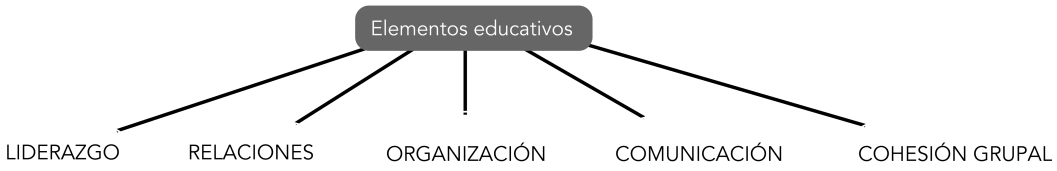


Figura 1. Mapa conceptual del DSP

Observamos cuáles son los elementos educativos que han ido surgiendo con el análisis y que debido a las relaciones entre ellos se organizan a partir de cinco categorías principales (ver figura 1): el liderazgo, las relaciones, la organización, la comunicación y la cohesión grupal.

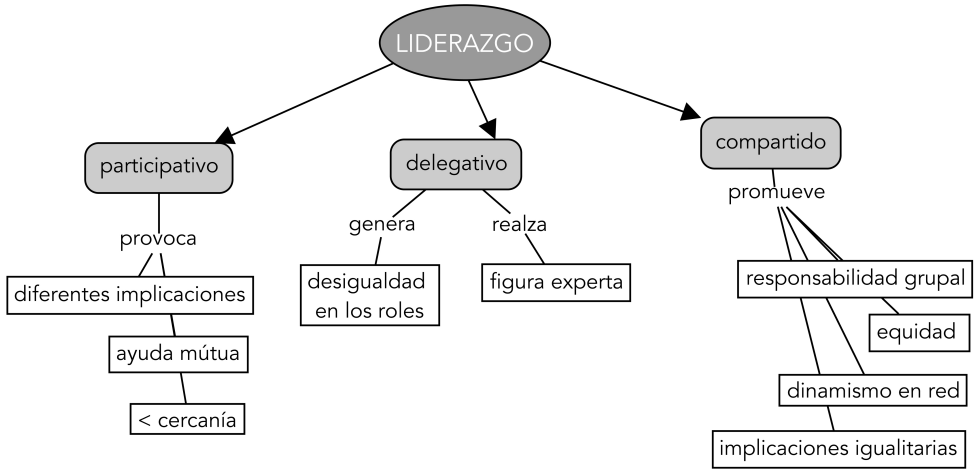


Figura 2. Categoría de Liderazgo

A lo largo del trabajo de las técnicos hemos podido analizar diferentes tipos de **Liderazgo** (ver figura 2): compartido, participativo, delegativo y unidireccional.

Desde el inicio del estudio el GP describió la importancia de que el colectivo de jóvenes no estuviera influenciado por un único líder, sino que era importante que todos asumieran una misma posición para favorecer el aprendizaje:

> Todos los jóvenes son distintos y puede que dos o tres tengan más desarrollado el hablar y transmitir, por ejemplo, y esto conlleva a que el resto se dejen arrastrar porque les resulta más fácil, son más tímidos y asumen el rol pasivo por comodidad. Por eso hay que intentar que todos participen, porque puede convertirse en un aprendizaje para todos ellos que les muestre nuevas formas

> de trabajar en equipo (Entrevistado Nº 1, entrevista personal, 19 de diciembre de 2011).[3]

En esta línea, sus sesiones de trabajo se basaron en crear un espacio en el cual se comparte toda la información y se pautan los pasos a dar entre todo el grupo. Se evidencia el *liderazgo compartido* que promueve un *reparto equitativo de tareas*, *responsabilidades grupales e implicaciones igualitarias.* Por este motivo, se muestra el interés por parte de las técnicos en extender este liderazgo a todas las técnicos de la Comarca *Els Ports* para emprender juntas el DSP y dinamizar la *red de trabajo conjunta* (Entrada de diario de campo, 20 de enero de 2012). Sin embargo, no se obtuvo una respuesta unánime en la implicación del resto de las técnicos, tal y como se recogió en las observaciones descritas en el diario:

> Volvemos de compartir el proyecto con el resto de técnicos y no se ha obtenido la implicación esperada. Vemos como unas deciden no vincularse con el proyecto, otras comentan que ayudarán en un momento dado si se precisa, otras se implican en la gestión de espacios y horarios y las promotoras son las que liderarán todo el proyecto (Entrada de diario de campo, 16 de febrero de 2012).

Podemos observar cómo, al no darse una respuesta unánime en el grupo, se genera una implicación en pirámide, diferenciada en cuatro niveles:

1. Promotoras del proyecto
2. Gestoras de espacio y de relación con los jóvenes
3. Gestión y administración en momentos puntuales
4. Desvinculadas del proyecto

Esto genera un *liderazgo participativo* en el grupo comarcal que posibilita la *ayuda mutua,* pero favorece que exista *menos cercanía* con el proyecto y *diferentes tipos de implicaciones*. Por ello, la dinamización del colectivo juvenil de toda la Comarca se lleva a cabo mediante la participación de 4 técnicos en diferentes tipos de implicación. Esta situación se intensifica, sobre todo, en el caso del MIES 2 (Municipio del Instituto de Educación Secundaria) ya que las diferencias entre las técnicos participantes se sitúan en niveles dispares, lo que acarrea dificultades en el DSP, y que el liderazgo se convierta en uno *delegativo,* en el que existe una mayor *desigualdad en los roles* y una aparición del interés por la *figura experta.*

[3] Las personas entrevistadas se han numerado para mantener su anonimato.

> En el MIES 2 no se implican por igual las dos técnicos, una es la promotora del proyecto y asiste a las actividades en el centro y participa de ellas, pero no ocurre lo mismo con la otra. Esta segunda se ofrece para gestionar los espacios en el municipio y contactar con los jóvenes, aunque presenta dificultades para contactar con ellos tal y, como me comunica una de las veces que me reúno con ella, 'no consigo localizarlos para citarlos al Taller [...] tal vez sea porque estamos ya en junio y a la vuelta están las vacaciones'. Parece que no tiene relación directa con ellos y esto complica el contacto (Entrada de diario de campo, 5 de junio de 2012).

En cambio, en MIES 1 la técnico promotora del proyecto es la que gestiona el contacto con los jóvenes. Establece relaciones con los futuros participantes del taller afirmando que en el *tú a tú* es más fácil enganchar a la gente. Vemos así, cómo el liderazgo compartido *favorece la cercanía* con el colectivo juvenil.

> La técnico del MIES 1 me ha contado que está contactando ya con los jóvenes, les llama o si les ve por la calle les para para recordarles que pronto empezaremos las sesiones del DSP. Dice que se siente cómoda con la relación directa y que cree que así podrá conseguir que vengan más jóvenes a las sesiones (Entrada de diario de campo, 11 de abril de 2012).

Observamos cómo estos cambios de nivel también se dan en la práctica de los talleres. La interacción no es igualitaria, se vuelven a distinguir niveles de implicación entre las técnicos. Por un lado, en las sesiones del Taller del MIES 1, la interacción entre el GP no fue igualitaria. Se produce un *liderazgo participativo* en el que se tomaba una mayor o menor implicación en función de las dinámicas a realizar:

> Estamos en el taller del MIES 1 y se perciben desigualdades en la implicación técnica. Las dinámicas no se están distribuyendo equitativamente. Un par de las integrantes del GP son las encargadas de interactuar con los jóvenes, mientras las otras dos se mantienen al margen observando sin participar. Aun así, veo cómo se apoyan en ciertas intervenciones pero siempre situadas en un segundo plano (Entrada de diario de campo, 18 de mayo de 2012).

Por otro lado, en el MIES 2 observamos cómo se delega en la investigadora la ejecución del DSP en el MIES 2, favoreciendo de nuevo el *liderazgo delegativo*:

> Se han producido ciertos cambios en la implicación de una de las técnico. Ésta ha acabado en una delegación de la parte más práctica del proyecto. A lo largo del taller, la técnico delega en la investigadora y se ofrece para la gestión del material (Entrada de diario de campo, 22 de junio de 2012).
>
> La técnico se sitúa en un segundo plano, delegando la ejecución de las dinámicas a la investigadora. Ella apoya a la hora de repartir materiales y de to-

mar notas en las cartulinas pero no interactúa con las jóvenes. La segunda técnico que asiste al taller, asume el rol de observadora (Vídeo Taller Nº 2, 22 de junio de 2012).

La técnico 4 habla con la concejal de juventud para que conozca el proyecto, asiste al inicio de la sesión y nos presenta. Ella me presenta como la encargada del DSP con jóvenes dejando fuera de esta responsabilidad a la técnico 1 que también forma parte del grupo promotor (Entrada de diario de campo, 22 de junio de 2012).

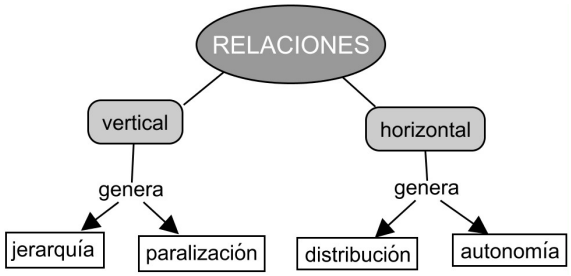


Figura 3. Categoría de Relaciones

En cuanto a la categoría de **Relaciones** (ver figura 3), observamos diferencias significativas. Las técnicos asumen un discurso de *horizontalidad,* que visibilizan en las entrevistas a través de valores como la *distribución de poder* y la *autonomía/autogestión* de las jóvenes.

A mí me encantaría que los jóvenes creen su propio espacio y no seamos nosotros los que tengamos que crearlo y les invitemos a ir, sino que surja de sus necesidades. No queremos ser nosotras las que les montemos las actividades o los recursos, sino que nos gustaría que fueran ellos mismos los protagonistas y artífices de generar su propio espacio juvenil (Entrevistado Nº 1, entrevista personal, 19 de diciembre de 2011).

El GP promueve la *autonomía de los jóvenes* para poder configurar una red de trabajo junto a ellos. Las técnicos se marcaron como objetivo conseguir un proyecto y espacio juvenil en el que los participantes fueran capaces de planificar, crear, elaborar, construir… sin la dependencia de los grupos de gobierno:

Me encantaría que esa participación fuese a través de una asociación, que se canalizara y que ellos organizasen sus actividades, se gestionasen y formaran parte de los diferentes consejos de participación ciudadana que hay en los pueblos. (Entrevistado Nº 2, entrevista personal, 21 de diciembre de 2011).

En este sentido, se insiste e insta a los jóvenes a buscar recursos propios y actividades que puedan ser gestionadas por ellos mismos por parte de las técnicos a lo largo de los talleres: "Les hemos dejado un espacio de tiempo para que los grupos puedan tomar decisiones y realicen las propuestas que deseen. Se insiste desde el grupo promotor en que digan cosas que puedan hacer ellos sin tener que contar con la aprobación de la administración, pro-

> puestas que podamos construir nosotros mismos (Vídeo Taller Nº 1, 18 de mayo de 2012).

A parte de generar este discurso desde el GP, se ve reflejada la voluntad de trabajar de este modo a partir de la elección de una metodología comunicativa y crítica, que se evidencia en determinadas estructuras y dinámicas de participación que se llevan a cabo durante las diferentes sesiones. En cambio, no se puede negar que existen diferentes modelos relacionales y el *vertical-jerárquico* que aún se evidencia entre las técnicos hacia el grupo de jóvenes provocando el *bloqueo en las acciones* juveniles y una *jerarquía basada en el poder*:

> Me sigo escribiendo con los jóvenes que participaron en el taller del MIES 1, ellos me cuentan cómo sigue el proceso y que dificultades están encontrando para poder presentar su propuesta en el ayuntamiento. Uno de los jóvenes, el que eligieron como responsable de informarme del proceso, me escribe para decirme que se ha parado el plan de acción. Me dice que no lo van a hacer porque han hablado con la técnico 3 y les ha explicado que si van, no les iban a hacer caso. Les dice que primero será ella la que irá a hablar con quien tenga que hablar y después ya irán ellos (Entrada de diario de campo, 8 de junio de 2012).

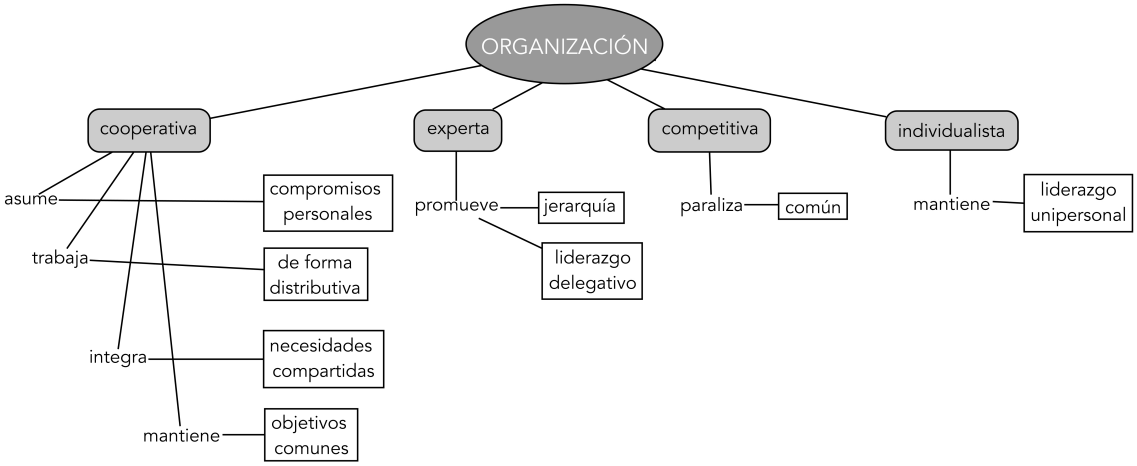


Figura 4. Categoría de Organización

Continuamos con la categoría de **Organización** (ver figura 4) de la que parten diferentes formas de encarar el trabajo en grupo. Vemos cómo desde el GP se organiza la dinámica de trabajo desde *valores cooperativos,* manteniendo en el diseño del proyecto *objetivos comunes, necesidades compartidas, compromisos personales* y *reparto distribuido de las tareas.* Asumieron el proyecto como una oportunidad para aprender, tal y como plasman en las entrevistas:

> Tengo bastantes ganas de este proyecto, de perderle el miedo a los jóvenes y conocer esas herramientas que nos van a permitir trabajar con ellos en los municipios (Entrevistado Nº 2, entrevista personal, 21 de diciembre de 2011).

> He aprendido cosas, he aprendido a hacer, he aprendido las dinámicas, pero claro… yo no me esperaba eso. Yo he aprendido más. No me ha convertido en una experta, pero me ha dado tablas y me han dado ganas de continuar trabajando (Entrevistado Nº 3, entrevista grupal técnicos, 25 de junio de 2012).

A la aparición de necesidades individuales y compartidas le añadimos la percepción de *responsabilidad grupal* para conseguir el objetivo común propuesto:

> Tienes miedos de las experiencias anteriores que has tenido. Lo que llevas detrás eso pesa, o ayuda a mejorar y está ahí porque sabes que crear personas autónomas, participativas y responsables cuesta mucho. No es decirles algo y que ellos funcionen. Requiere esfuerzo por parte nuestra y no todas las personas están dispuestas al esfuerzo colectivo. Sabemos que el trabajo en grupo es importante y los jóvenes lo ven diariamente, por ejemplo, en el futbol que tanto les gusta (Entrevistado Nº 1, entrevista personal, 19 de diciembre de 2011).

Al mismo tiempo, aparece un modelo más *competitivo* al finalizar la sesión con los jóvenes del MIES 1 que ofrece la oportunidad a las técnicos de remarcar la importancia de la cooperación en contraposición con el trabajo individualista y competitivo:

> Llegamos a la última dinámica en dónde deben priorizar las propuestas que han puesto sobre la mesa cada uno de los grupos. Observamos cómo el colectivo se estanca en discusiones, ya que cada grupo quiere que sobresalga su propuesta sobre la de los demás. Los grupos quieren que la propuesta elegida sea la suya y no la de los compañeros. El GP refuerza en esos momentos los valores de grupo y realiza propuestas alternativas a la competitividad que se está haciendo latente. En el video se ve cómo la técnico 2 remarca que no es una competición, porque cada uno de los jóvenes se encasilla en su prioridad y no quiere participar en la del resto. Los jóvenes se quedan sorprendidos, parece que no habían contemplado la opción de poder hacer algo diferente a su prioridad. Ella insiste con estas palabras 'aunque vosotros queráis hacer una actividad nadie ha dicho que no podáis participar en la que otra persona proponga, podéis hacer las dos y emprenderla todos juntos' (Entrada de diario de campo, 22 de junio de 2012), (Vídeo Taller Nº 2, 22 de junio de 2012).

Sin embargo, debemos remarcar que desde el papel desempeñado por las técnicos, se dio una valoración más alta al *trabajo del experto* que al del resto del grupo:

> Estamos preparando el proyecto y se dan ciertas discrepancias entre el grupo promotor, ya que una de las técnico se posiciona ante el rol experto. Habla de un compañero que es animador sociocultural y afirma que si tenemos a un experto como él no existe la necesidad de que nosotras tengamos que hacer todo este trabajo. Ya tenemos al experto que puede decirnos qué dinámica se nos acopla o incluso inventarse una en un momento. Las diferencias aparecen desde el momento en el que dicho experto no ve claro su rol en el proyecto, comunicando que no es su proyecto, sino el de las técnicos del ayuntamiento y son ellas las que tienen la necesidad de modificar su modelo de trabajo con el colectivo juvenil y, por ello, ellas deberán asumir el papel de dinamizadoras (Entrada de diario de campo, 20 de enero de 2012).

Esto provoca la aparición de un tipo de organización experta que promueve el *liderazgo delegativo* y las *relaciones jerárquicas.*

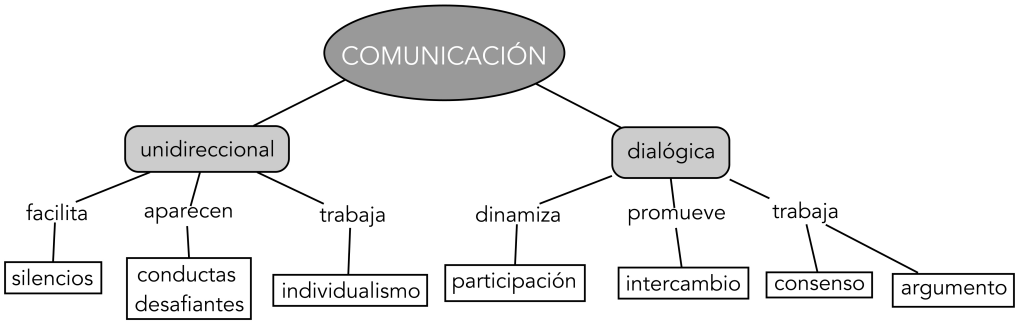


Figura 5. Categoría de Comunicación

La cuarta categoría a describir es la relativa a la **Comunicación** (ver figura 5). Se observan diferencias entre los dos MIES. En el 1 aparece una *comunicación dialógica* que dinamiza la *participación*, promueve el *intercambio de experiencias*, se basa en el *argumento* y en el *consenso*. En el MIES 2 aparece una comunicación *unidireccional* que facilita los *silencios*, las *propuestas individuales* y las *conductas desafiantes.*

Podemos decir de manera global que el diálogo estuvo presente en las dinámicas, ya que el GP valoró, en la ficha de evaluación de dinámicas, una perspectiva dialógica como medio para obtener una mayor participación de los jóvenes. Todo ello se promueve a partir de la elección de una metodología comunicativa a lo largo de todo el proyecto. Por ello, uno de los valores que van de la mano en las sesiones es la importancia del *argumento* en las intervenciones del grupo de jóvenes.

> Se insiste, a lo largo de la sesión, que debemos argumentar cada una de nuestras decisiones para que los demás conozcan porqué las elegimos. Tenemos que dar las razones por las que hemos decidido que esa propuesta es la mejor para llevar a cabo. De este modo todas las personas podremos debatir sobre los argumentos y no sobre la propuesta en sí o sobre quien la expone. Se re-

> curre al voto una vez se han trabajado las propuestas con argumentos y se han establecido dinámicas de consenso (Vídeo Taller Nº 1, 18 de mayo de 2012).

En relación a la comunicación, también se observa la promoción del *intercambio de experiencias* entre las personas participantes. Se remarca un interés en que los jóvenes conozcan diferentes perspectivas, y experiencias de otras personas de su mismo contexto u otros*:*

> Durante la sesión en el MIES 1 las técnicos apuntan la importancia de intercambiar mundos, de conocer otras realidades, a otras personas, lo interesante de moverse y abrirse al mundo. La consecuencia fue que el grupo de jóvenes acabó remarcando en su plan de acción su interés por el intercambio con otros jóvenes. Hablaban de viajar, de conocer nuevas experiencias, de ir hacer acampadas conjuntas, de aprender de los otros (Entrada de diario de campo, 18 de mayo de 2012).

Aun así, no podemos olvidar que en el MIES 2, la comunicación se dio mayoritariamente de un modo *unidireccional*:

> En la sesión la investigadora y la técnico preguntan a las jóvenes y no obtienen respuesta por su parte, resultan momentos incómodos porque predomina el silencio entre las participantes. Todas trabajan en silencio mientras piensan las propuestas, no intercambian información entre ellas e incluso algunas finalizan la tarea y continúan sin hablar. En el momento en el que tienen que exponer ante el resto sus propuestas y apuntarlas en una pizarra cada una sale, propone su actividad y no argumentan porqué la han elegido. Algunas de ellas comunican con un tono de voz muy bajo su propuesta y se vuelven a sentar. Llega el momento en el que las integrantes presentes del grupo promotor hacen petición expresa de que al menos expongan un porqué de la elección. Es durante esta dinámica cuando una de las participantes contesta con un tono de voz elevado y expone '¡Qué ya hemos puesto cuatro cosas!' generando un clima poco propicio para que el resto dialoguen (Vídeo Taller Nº 2, 22 de junio de 2012).

Se evidencia de este modo la dificultad de trabajar a través del diálogo en las dinámicas con las jóvenes. Al generarse esta comunicación *desafiante* por parte de algunas jóvenes hacia el GP e incluso hacia el resto de jóvenes, se produce un clima inadecuado y poco propicio para el diálogo y el argumento.

Finalmente pasamos a definir la categoría de **Cohesión grupal** (ver figura 6), ya que podemos afirmar que se observan diferentes niveles de cohesión. El GP define esta

categoría como esencial en el proceso. El *sentirse parte de algo*, la *afinidad* entre sus miembros y la relación cada vez más sólida revierte en el trabajo grupal:

> Participar es formar parte de algo activamente, es una acción, no es estar y no formar parte. Decidir y actuar sobre las decisiones comunes. Ser capaces de decidir, de escuchar, de consensuar... no es solo votar como muchos se piensan, es formar parte de un grupo, del grupo que crearán. Escuchar a los demás y aceptar a los demás como son, porque por afinidades están más con unas personas u otras y si no descubres a una persona en su totalidad nunca sabrás si una cosa te gusta mucho y otra no tanto, interactuar (Entrevistado Nº 1, entrevista personal, 19 de diciembre de 2011).

Este discurso influye en el modo de programar las actividades, y por ello el GP diseñó las actividades, para provocar una mayor cohesión entre las personas participantes. Se tuvieron en cuenta momentos para compartir, para romper el hielo, para relajar, como las meriendas, etc. En cambio, en el MIES 2, aun facilitando esos mismos espacios, se observa una falta de cohesión total en el grupo de jóvenes: "llega la hora de la merienda, la técnico trae para comer y el silencio predomina en la sala. No existe intercambio entre las jóvenes" (Vídeo Taller Nº 2, 22 de junio de 2012). Con ello se evidencia la falta de cohesión grupal entre el GP y las jóvenes e incluso entre el grupo de jóvenes.

En resumen, vemos cómo, a la hora de trabajar con jóvenes en espacios municipales, se dan cinco elementos fundamentales: el tipo de liderazgo que se asuma, las relaciones entre las participantes, el modelo de organización seleccionado, la influencia de la comunicación y la importancia de la cohesión grupal, y también cómo pueden llegar a facilitar o dificultar la participación juvenil.

Conclusiones y discusión

A través del análisis se generan cinco elementos esenciales para facilitar la construcción de espacios educativos de participación social (Duke y Hinzen, 2009) mediante el trabajo técnico. A partir de ellos, podremos trabajar para conseguir desarrollar modelos de cambio que ofrezcan espacios educativos, comunicativos y críticos en el ocio y tiempo libre de los jóvenes.

Avanzar hacia estructuras de participación juvenil democráticas implica, esencialmente, abandonar modelos asistencialistas que seguimos utilizando en nuestro país, a diferencia de otros países europeos como Alemania o Francia, donde es la sociedad civil la encargada de organizarse en estos espacios. Además de renunciar a continuar instalados en un modelo de trabajo paternalista en el que la actividad, en lugar de ser

educativa y transformadora, está dirigida y organizada, tratando a los jóvenes como simples clientes o usuarios (Deltoro, 2006). A este peligro se les suma la implicación política, administrativa y técnica necesaria para que el trabajo del técnico no se convierta en una acción voluntaria dependiente de su propio compromiso personal, de su disponibilidad de tiempo y de su precariedad o no en el puesto de trabajo. Por ello, se precisa de un cambio de modelo que apueste por otros mecanismos de actuación en los que la administración se comprometa con espacios en los que la ciudadanía se sienta protagonista, los sienta como propios, y refuerce la formación de técnicos en una dinamización ciudadana comprometida.

Este enfoque alternativo se sustenta sobre estos cinco elementos:

- *Apostar por un liderazgo compartido y democrático*

Crear nuevos espacios educativos de interacción igualitaria provoca que nos tengamos que cuestionar otro tipo de liderazgos. Los datos muestran la importancia de trabajar en grupo bajo un liderazgo compartido y democrático. Es a partir de este liderazgo desde el cual se genera el compromiso personal y la responsabilidad compartida, que hacen que el grupo tenga interés en construir un objetivo común. Sería interesante indagar más sobre la implicación y el liderazgo ejercido en este tipo de procesos, ya que, como observamos en los resultados, se han encontrado diferencias en este sentido. Estas aparecen en función de los distintos niveles de implicación que han desempeñado cada una de las técnicos, de forma interna dentro del grupo promotor o de modo directo con el grupo de jóvenes. A su vez, hemos observado cómo la aparición de un marcado liderazgo unipersonal genera desigualdades en el grupo interponiéndose en el objetivo de conseguir una meta común.

El liderazgo compartido garantiza una mayor igualdad entre los participantes y ofrece mayores oportunidades para el aprendizaje del liderazgo personal de cada uno, lo que favorece un aumento en las cotas de autonomía de los sujetos (García et al., 2001; Johnson et al., 1999; Murillo, 2006; Traver y Rodríguez, 2011). En el estudio, una rotación en los roles y una asunción de estos de forma distribuida mejora el trabajo con jóvenes de un modo democrático. Por ello, la construcción de estos nuevos espacios educativos deben apostar por un liderazgo que promueva la igualdad entre sus participantes de forma democrática.

- *Establecer relaciones basadas en la horizontalidad*

Las relaciones jerárquicas impiden la construcción compartida basada en la interacción igualitaria, la reflexión y la acción conjunta de los jóvenes, interponiéndose en la consecución del plan de acción común. Impiden la creación de los espacios educati-

vos e igualitarios que perseguimos. Por ello, debemos cuestionarnos qué tipo de relaciones precisamos para conseguir estas estructuras igualitarias y generar espacios de aprendizaje y recursos para una ciudadanía responsable (Duke y Hinzen, 2009).

Las estructuras y dinámicas seleccionadas en este estudio facilitan que se den relaciones horizontales entre las personas que participan. Es interesante realizar el trabajo desde nuevas miradas, como, por ejemplo, que las técnicos se impliquen en el proyecto sin estructuras diferenciales y desde el mismo nivel que el resto. Si no es así, tal y como señala Jose Antonio Rubio (2006), no se consigue establecer un espacio de diálogo real entre la ciudadanía y la administración. En este sentido, existen diferencias relacionadas con la posición que ocupan las técnicos en relación a la racionalidad técnica o práctica que nos muestra Donald Schön (1983/1998). De esta forma, la acción pedagógica que se manifiesta en las técnicos, no sólo está orientada por los objetivos, sino que ha de estar determinada por el contexto (Lave y Wenger, 1991). La situación específica y el estatus que presenta el especialista influyen en gran medida en la planificación de la acción en el grupo de jóvenes. En nuestro caso, el colectivo juvenil se adaptó a la participación democrática con mayor rapidez que los miembros de la administración. Un caso similar lo encontramos en la práctica *Photovoice* de Caroline Wang (Checkoway y Gutiérrez, 2006/2008) en la que los jóvenes se adaptan mejor al proceso participativo que los responsables políticos. Estos últimos lo viven como desconectado de su rol, como si no estuviera dentro de sus obligaciones y lo asumen como un mero pasatiempo.

Por consiguiente, basar el reparto de roles en una función de poder: administrativo, académico, de género o de saber y, no hacerlo en la interacción y la reflexión experiencial de cada persona, nos sitúa en un nivel de diseño de proyectos de "nosotros" para "ellos". Además, la aparición de la figura del experto rompe con la horizontalidad de las relaciones a la hora de construir conocimiento, marcando dependencias en lugar de libertad y conexión con la ciudadanía.

Para transmitir a los jóvenes la importancia de trabajar bajo relaciones horizontales es importante no crear estructuras jerárquicas entre los actores. Los jóvenes han de ejercer su derecho a la participación, que sus voces sean igual de importantes que las de cualquier otra persona, ocupe la posición que ocupe. Entonces ¿por qué pensar entre las técnicos que las aportaciones, reflexiones, argumentaciones y acciones de figuras "expertas" son más importantes que las suyas propias, que su propia experiencia y que su propia búsqueda, cuestionamiento y reflexión? Como apunta Enrique Deltoro (2006), el trabajo con jóvenes se basa en ofrecer posibilidades, ir abriendo puertas y mostrar caminos a explorar. Si esto se ofrece desde una mirada de horizontalidad, todos los participantes, tanto jóvenes como técnicos, interrumpirán en un proceso de

aprendizaje conjunto que les llevará a formar parte de algo común y valioso en lo que actuar. En la experiencia citada de *La Casa de Joventut La Maranya* (Aguirre, Beltrán, Checa, Escoín, Morales y Tomás, 2015), la oportunidad de participación de todos y todas desde valores de horizontalidad y diálogo impulsó un proceso educativo convertido hoy en un espacio autogestionado por el grupo de jóvenes.

- Conseguir que la cooperación sea base del trabajo con jóvenes en el ocio y tiempo libre

Los resultados exponen dificultades en los modelos individualistas y competitivos en comparación con los beneficios del modelo cooperativo. Que el grupo sienta como propio un objetivo común, ya sea la realización del estudio por el GP o el plan de acción en los jóvenes, provoca la aparición de valores como la responsabilidad grupal o el compromiso personal. Este modelo no fue asumido por igual por todos los participantes, pero provocó que dónde sí se trabajara bajo estos principios se posibilitara y estimulara la participación activa de todos los participantes (García et al., 2001; Pujolàs, 2004; Traver, 2009; Traver y Rodríguez, 2011). Existe un hecho importante a la hora de asumir el trabajo de forma cooperativa y es el entender el aprendizaje como un proceso continuo que facilita la apertura hacia nuevos procesos educativos (Deltoro, 2006). El posicionamiento que ha tomado el GP y los jóvenes participantes en este sentido ha influido en el proceso de transformación, ya que ha sido la dinámica seguida la que ha originado que se produjera o no (Furió, 2011).

El trabajo de forma cooperativa cobra importancia en la educación. Concretamente, en la animación sociocultural es clave, porque, si no ejercemos el trabajo en equipo con jóvenes, difícilmente habrá un futuro de adultos comprometidos y capaces de gestionar espacios realmente participativos (Deltoro, 2006). A través del trabajo cooperativo potenciamos el ocio y tiempo libre juvenil desde valores que lo transforman en un proceso educativo y no un lugar para el entretenimiento.

- Potenciar el diálogo igualitario en las dinámicas de participación

A partir de los datos del estudio es interesante comparar, e incluso continuar con la investigación relacionada con las diferentes características de los procesos comunicativos que se dan al utilizar herramientas como el DSP. Las diferencias encontradas en nuestra investigación varían desde un espacio en el que se da forma al diálogo a través del intercambio de experiencias, argumentaciones y consenso a otro en el que dominan las individualidades y las actitudes desafiantes. En cada uno de los municipios el trabajo previo con el colectivo de jóvenes ha sido imprescindible para mantener un vínculo con el grupo y facilitar la tarea de contacto y acercamiento. La organización y promoción de la participación en cada municipio propicia que el colectivo de jó-

venes confíe más o menos en un proyecto basado en el diálogo y la acción conjunta. Así, cuando se ha dado voz de forma igualitaria a todas las personas, ha aumentado la participación. Así lo demuestran estudios como los de Ángeles Parilla (2009), Teresa Susinos y Ángeles Parrilla (2008), Jenny Bruna (2011) o Paulo Freire (1970), que centran la participación en dar voz a la ciudadanía desde diferentes contextos como el escolar o el comunitario.

Durante el proceso de aprendizaje la comunicación es la clave para hacer nuestro el conocimiento activo y crítico (Freire, 1997). A partir de ella, el grupo se concientiza de su propia realidad, reflexiona sobre objetivos comunes y construye un plan de acción conjunto. Así ocurrió con el grupo de jóvenes y técnicos que trabajaron desde una comunicación dialógica en el análisis de su propia realidad, cuestionándola y con la voluntad de cambiarla tomaron la decisión de actuar.

- Trabajar la cohesión grupal: un grupo no es grupo si no se sienten parte

Podemos decir que uno de los principales pilares de este estudio ha sido la cohesión del grupo, la interacción que se ha generado entre todas las personas que han participado: jóvenes, técnicos, investigadora. Pere Pujolàs (2008) dice que para generar una conciencia de grupo colectiva se precisa de los otros, de compartir sueños, amistad y alegría, pero también conceptos, saberes, experiencias y música que hagan sentirte grupo. Si no existe un proyecto común compartido todo esto puede perder el sentido. En otras experiencias con jóvenes que tenemos a nuestro alrededor (Aguirre et al., 2015) el tener objetivos individuales que han llegado a convertirse en grupales ha provocado que el grupo se sienta parte de los diferentes proyectos y consigan sentirlo como propio. Esto ha generado que los propios colectivos autogestionen sus planes de acción. En cambio, si el grupo no consigue sentirse parte, se generan barreras entre las diferentes metas personales y el posible objetivo común. Según los resultados, cuando el grupo está cohesionado, tanto entre jóvenes como entre técnicos, y entre jóvenes y técnicos, la planificación de la acción ha sido posible.

Observamos que las estrategias de participación han de adaptarse a la realidad en la que se ha de intervenir, porque gracias a ellas puede llegar a darse o no la transformación entre los colectivos participantes. Así, en función de los principios en los que se ha basado esta adaptación se ofrecerá una concepción u otra de la participación: se conseguirá una participativa y democrática, o, en cambio, otra directiva que no favorezca la construcción de una ciudadanía crítica (Sales, 2012). Concretamente, la etapa juvenil se convierte en un momento clave para la formación del concepto de ciudadanía y, si se persigue que esta conceptualización esté basada en la igualdad, la diversidad, la horizontalidad y la cooperación, se ha de actuar para conseguirlo. Nuestra pro-

puesta es que pase por la dinamización del ocio y tiempo libre de los jóvenes, ya que nos permite disponer de espacios en donde las relaciones entre éstos son más igualitarias, pudiendo desarrollar proyectos educativos democráticos y plurales (Rodríguez, 2003). Creemos que para este propósito las herramientas y estrategias de participación comunicativas y críticas, como el DSP, pueden sernos de gran utilidad, ya que observamos que la clave está en la participación y en conseguir sentirte parte de ella. Si se escogen herramientas que la fomenten la transformación se hace presente. Aun así, sabemos que dejamos una línea de investigación abierta en relación a la voz de los jóvenes, línea que actualmente estamos trabajando en otras investigaciones en las que se aborda con mayor profundidad la concepción que tiene el colectivo juvenil de su propia participación. Somos conscientes que para cambiar el modelo debemos escucharles. Son ellos los que han de analizar su propia participación, sólo así se dinamizaran procesos de empoderamiento y se conseguirá visibilizar al colectivo.

En cualquier caso, este era el momento de analizar el papel y trabajo de los técnicos y estudiar el modelo desde el que se pretende llegar a la ciudadanía, considerando la necesidad de optar por una alternativa de gestión adaptada a nuevos escenarios (Martinell, 1999) dónde se ponga en valor el construir algo nuevo y no en el temor a equivocarse (Aranguren, 2005). Como apunta Elena Furió (2011, p. 163) "con el cuestionamiento, surge la voluntad de cambio y la decisión de acción". Si no nos encaminamos a cuestionar el modelo de trabajo que estamos llevando a cabo se perderá la mirada hacia la necesidad que demanda la sociedad. No queremos sustituir nuevos dogmas por viejos, sino adaptarnos a los cambios y que éstos vayan modificándolos en función de sus necesidades para generar un proceso dialéctico y democrático (Marchioni, 2006). Son los agentes sociales involucrados los que han de llegar a un punto de inflexión para modificar tradicionales modelos de participación asistencialistas o clientelistas por otros, basados en la participación democrática que hoy se reclaman desde la ciudadanía.

El nuevo modelo de sociedad intercultural requiere de la creación de una ciudadanía activa, responsable y crítica a través de la educación no formal y apoyada por las instituciones públicas. Una ciudadanía que se sitúe en el espacio público desde posicionamientos críticos en claves de equidad, solidaridad y paridad de género (García de Mateos et al., 2011). En este sentido, si el colectivo técnico trabaja haciendo visibles los anteriores elementos puede fortalecer el ejercicio de una ciudadanía responsable a través de procesos democráticos y participativos, basados en el intercambio bajo relaciones de horizontalidad, con una comunicación abierta, transversal y autónoma que ejerce la crítica desde el diálogo igualitario. Así, la educación se enfoca desde una práctica

de libertad, un acto de conocimiento dónde nos aproximamos críticamente a la realidad.

Referencias

Adu-Gyamfi, Jones (2013). Can children and young people be empowered in participatory initiatives?: Perspectives from young people's participation in policy formulation and implementation in Ghana. *Children and Youth Services Review, 35*, 1766–1772. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.08.003

Aranguren, Luis (2005). La participación ciudadana: posibilidades y retos. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, *22,* 1-23. Recuperado de http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aranguren.pdf

Aguirre, Arecia (2012). *Diagnóstico social participativo, desarrollo local y transformación social. Un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports.* Tesis de Máster sin publicar, Universitat Jaume I.

Aguirre, Arecia; Beltrán, Mireia; Checa, Iván, Escoín, Victor, Morales, Virginia & Tomás, Noel (2015). Relato de una experiencia: La Maranya, una escuela de democracia ciudadana con jóvenes. *Kult-ur, 2(3),*171-184. https://doi.org/10.6035/kult-ur.2015.2.3.9

Aguirre, Arecia; Moliner, Lidón & Traver, Joan A. (2013). Mirror dynamic with young people of High Schools: a process of awareness. *Procedia Social and Behavioral Journal, 116*, 4964-4969. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1056

Bisquerra, Rafael (Ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Bolívar, Antonio (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91

Bruna, Jenny (2011). Comunicación local y los procesos de participación ciudadana: hacia una democracia participativa, la experiencia de Villa Olímpica. En Concha Mateos Martín, Alberto Isaac Ardèvol Abreu & Samuel Toledano Buendía (Eds.), *La comunicación pública, secuestrada por el mercado* (pp. 22-23). La Laguna: Sociedad Latina de comunicación Social.

Checkoway, Barry & Gutiérrez, Lorraine (2006/2008). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario.* Barcelona: Graó.

Comisión Europea (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea: libro blanco de la Comisión Europea.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Cortella, Mario S. (2005). *Não espere o Epitáfio – provocações filosóficas.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Deltoro, Enrique (2006). *Cómo trabajar con adolescentes en el tiempo libre.* Zaragoza: Certeza.

Delors, Jacques (1993). *La educación Encierra un Tesoro*. París: Santillana.

Duke, Chris & Hinzen, Heribert (2009). Documento de antecedentes: Un nuevo esfuerzo para los nuevos tiempos avanzando en la larga marcha hacia Belem. *Educación de adultos y desarrollo, 73*. Recuperado de https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-732009/resultados/documento-de-antecedentes-un-nuevo-esfuerzo-para-los-nuevos-tiempos-ndash-avanzando-en-la-larga-marcha-hacia-belem/

Fielding, Michael & Moss, Peter (2011). *Radical Education and the Common School: a Democratic Alternative*. London: Routledge

Fleming, Jennie (2013). Young People's Participation - Where Next? *Children and Society, 27*, 484-495. http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00442.x

Fox, Rachael (2013). Resisting participation: critiquing participatory research methodologies with young people. *Journal of Youth Studies, 16*, 986–999. http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2013.815698

Freire, Paulo (1970). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.

Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

Furió, Elena (2011). *L'empoderament en el marc del desenvolupament local: un relat de vida*. Tesis de Máster sin publicar, Universitat Jaume I, Castellón.

García de Mateos, Mireya; Giner, Chantal; Larragueta, Maite & Minuesa, Elena (2011). Reflexiones para una ciudadanía crítica en un nuevo modelo de sociedad intercultural. En Actas *I Congreso internacional sobre ciudadanía crítica y mejora educativa: recursos, estrategias y experiencias*. Castellón, octubre 2011. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_75/nr_818/a_11052/11052.html

García, Rafaela; Traver, Joan A. & Candela, Isabel (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS. ICCE.

Gee, James P. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, Henry & Simon, Roger (1998). Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. En Henry A. Giroux & Peter McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 171-213). Madrid: Miño y Dávila.

Henn, Matt & Foard, Nick (2013). Social differentiation in young people's political participation: the impact of social and educational factors on youth political engagement in Britain. *Journal of Youth Studies, 17*, 1–21. http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2013.830704

Johnson, David; Johnson, Robert & Holubec, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Lave, Jane & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lobillo, Jose (Ed.) (2002). *Experiencias de diagnóstico rural participativo*. Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions, Universitat Jaume I

MacLaren, Peter (1989/2006). *Life in schools: An introduccion to critical pedagogy in the foundations of Education*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

Marchioni, Marco (2006). Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios. *Cuadernos de Trabajo Social,19*, 213-224.

Martinell, Alfons (1999). Los agentes culturales ante los nuevos retos de la gestión cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, *20*. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie20a09.htm

Martínez, Alejandro (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. San José: Catie.

Morán, María L. & Benedicto, Jorge (2008). Los jóvenes como actores y políticos en la sociedad global. *Pensamiento iberoamericano, 3*, 139-164. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277272354_Los_jovenes_como_actores_sociales_y_politicos_en_la_sociedad_global

Muñoz, Jose M. & Olmos, Susana (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Revista de Educación XXI, 13*(2), 139-162. https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.241

Murillo, Francisco J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *4* (4e), 11-24. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403

Palou, Berta; Rodríguez, Mercedes & Vilà, Ruth (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista de Educación, 361*, 252-278. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_142.pdf

Pallisera, María; Fullana, Judit; Martín, Raquel; Puyaltó, Carol & Vilà, Montserrat (2013). La transición a la edad adulta y vida activa de jóvenes con discapacidad intelectual: análisis y propuestas a partir de una investigación inclusiva. En *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE).* Tarragona, julio 2013. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268831501_La_transicion_a_la_edad_adulta_y_vida_activa_de_jovenes_con_discapacidad_intelectual_analisis_y_propuestas_a_partir_de_una_investigacion_inclusiva

Parrilla, Ángeles (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación, 349*, 101-117. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_05.pdf

Pujolàs, Pere (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Eumo-Octaedro.

Pujolàs, Pere (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Rekalde, Itziar; Vizcarra, María Teresa & Macazaga, Ana María (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y

fomentar procesos participativos. *Revista Educación XXI, 17*(1), 201-220. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711

Rodríguez, Ernesto (2003). Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 1*(2), 15-50. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2003000200002&script=sci_arttext

Rubio, Jose Antonio (2006). A vueltas con el desarrollo comunitario: características, reflexiones y retos. *Cuadernos de Trabajo Social, 19*, 287-295. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0606110287A

Sales, Auxiliadora (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, *5*(1), 51-68. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/61967?locale-attribute=es

Schön, Donald (1983/1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Skelton, Tracey (2007). Children, Young People, UNICEF and Participation. *Children's Geographies, 5*, 165-181. http://dx.doi.org/10.1080/14733280601108338

Smit, Ben (2013). Young people as co-researchers: enabling student participation in educational practice. *Professional Development in Education, 39*, 550–573. http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.796297

Stake, Robert (1998/2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Subirats, Joan & Albaigés, Bernat (Eds.) (2006). *Educació i Comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat del agents educatius*. Barcelona: Fundació Bofill, Finestra Oberta.

Susinos, Teresa & Parrilla, Ángeles (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6* (2), 157-171. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/551/55160212.pdf

Traver, Joan A. (2008). Aprendizaje entre iguales en el tiempo libre. Comunicación presentada en *Peer learning in youth leisure time: Competence for intercultural dialogue*. Valencia, noviembre 2009.

Traver, Joan A. (2009). L'educació en el veïnatge universal: reproduir o transformar. En Jesús M. Gil, Leonor Lapeña & Raquel Flores (Coords.), *Experiències d'aprenentatge. Formació de persones adultes i Universitat* (pp. 65-73). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Traver, Joan A. & Rodríguez, Manolo (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el aprendizaje cooperativo*. Valencia: Novadors-LaXara Edicions.

Tuffrey, Catherine; Bateman, Belinda & Colver, Allan (2013). The Questionnaire of Young People's Participation (QYPP): A new measure of participation frequency for disabled young people. *Child: Care, Health and Development, 39*, 500–511. http://dx.doi.org/10.1111/cch.12060



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones

Competences of gender equality: Training for equality between women and men in organizations

Concepción Mimbrero[*]; Susana Pallarès[**]; Leonor M. Cantera[**]

[*] Universidad de Sevilla; [**] Universitat Autònoma de Barcelona; conchi.mimbrero@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 22-03-2015

Aceptado: 12-04-2017

Palabras clave

Competencias de igualdad de género
Planes de igualdad
Cultura de género
Clima de género

Resumen

En este artículo abordamos los déficits detectados en la implementación de la transversalidad de género en las organizaciones, situándonos en los constructos de cultura y clima de género. Ello nos permite definir el concepto de Competencias de igualdad de género y llevar a cabo una clasificación de las mismas. Para caracterizar este término nos hemos basado en la teoría sociocultural, deteniéndonos en las contribuciones que plantea el enfoque del *Doing Gender*. Estas competencias son capacidades que pueden poseer las y los miembros de una organización y que influyen en la cultura organizacional. Además, son necesarias para la implementación del *Mainstreaming* de género. Por último, proponemos líneas de intervención en las organizaciones orientadas al logro de la equidad entre mujeres y hombres.

Keywords

Competences of Gender Equality
Equality Plans
Gender Culture
Gender Climate

Abstract

In this article we talk about the deficiencies identified in the implementation of gender Mainstreaming in organizations supporting the constructs of gender culture and climate. It allows us to define the concept of gender equality competence and develop a classification of them. We have relied on theory sociocultural contributions and the Doing Gender perspective to characterize this term. These competencies are capacities that can have the members of an organization that influence the organizational culture. Also, we think these competences are essential to the professional performance of the implementation of gender Mainstreaming. Finally, we propose intervention lines in order to achieve equality between women and men in organizations

Mimbrero Mallado, Concepción; Pallarès Parejo, Susana & Cantera Espinosa Leonor M. (2017). Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones. *Athenea Digital*, *17*(2), 265-286. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1609

Introducción

La estrategia del *Mainstreaming* o transversalidad de género definida en la IV Conferencia Internacional de la mujer en Beijing (1995), se ha establecido como la más adecuada para la evolución de la implementación del principio de igualdad entre mujeres y hombres en las políticas públicas. El grupo de especialistas en Mainstreaming del Consejo de Europa nos la define como una estrategia conceptualizada como la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas (Consejo de Europa, 1999). En el ámbito or-

ganizacional, los planes de igualdad se reconocen como instrumentos para la aplicación de la estrategia de transversalidad de género. No obstante, antes de diseñar planes de igualdad, es necesario realizar diagnósticos sobre las desigualdades de género existentes en las organizaciones. Estos diagnósticos suelen efectuarse empleando una metodología cuantitativa para evaluar la estructura organizativa, los procesos de gestión corporativa y la situación de las personas empleadas (Fundación Mujeres, 2008; Instituto de la Mujer, 2008).

Lo antes descrito supone un punto de partida desde el que se ha de reivindicar la necesidad de aplicar una metodología que permita contemplar la perspectiva cultural y dialógica a los diagnósticos de situación. Así, es preciso dar la palabra a quienes tradicionalmente se les ha negado para hacer visibles sus verdaderas demandas, intereses y motivaciones. Mujeres y hombres que difícilmente pueden verse representados, porque han sido incluidos sin previo aviso y permiso dentro de colectivos desautorizados a pesar de influir y ser influidos por la cultura que se engendra en las organizaciones. Luz María Martínez Martínez et al. (2014) destacan la importancia de la utilización de la metodológica cualitativa, propia de la investigación feminista cuando refieren que:

> La inclusión de sujetos y grupos sociales marginalizados en los espacios de producción de conocimiento sería, por lo tanto, indispensable, pero no porque éstos ocupen un lugar epistémico privilegiado, sino porque aportarán un conocimiento diferenciado de la realidad que, conjuntamente con los demás saberes, nos permitirá tener una visión más completa. (pp. 7-8)

Este artículo, se apoya en el enfoque sociocultural para abordar el análisis de las desigualdades de género desde una perspectiva de competencias. Competencias que poseen o pueden llegar a poseer las y los miembros de las organizaciones y que están vinculadas a la transformación y/o mantenimiento de las culturas de género engendradas en las entidades. A estas capacidades les llamamos Competencias de igualdad de género.

El enfoque de competencias ha suscitado un debate a nivel del ámbito científico que sitúa su origen y mantenimiento en un interés puramente económico. Entre los posicionamientos críticos, diversos autores y autoras advierten sobre el impacto negativo que puede generar el instrumentalizar los conocimientos fomentando su utilitarismo (Gauchet, 2009; Nussbaum, 2011; 2012). Otras posiciones, aunque juzgan el individualismo que define este modelo, defienden que el nuevo conocimiento puede ser socializado en las organizaciones, permitiendo su incorporación a las rutinas de trabajo (Mogel, 2003; Olarte, 2012).

Pese a reconocer estos planteamientos críticos, defendemos que el enfoque de competencias nos ayuda a articular la aplicación de la transversalidad de género en el plano del aprendizaje organizacional. Si bien es cierto que la estrategia del *Mainstreaming* puede implementarse desde diversos modelos, partir de las competencias como un sistema de medida nos permite visibilizar las inequidades de género. Desde este enfoque, entendemos que existe aprendizaje organizacional por competencias cuando los modelos individuales son compartidos en la organización, reiniciando el ciclo de aprendizaje (Olarte, 2012). De la misma forma, trasladamos este aprendizaje dentro del plano organizativo al plano social, no económico. Así, a través del aprendizaje estas capacidades se pueden incorporar a otros escenarios sociales en los que hombres y mujeres interactúan.

En este orden de las cosas, hemos definido y clasificado las Competencias de igualdad de género desde una perspectiva holística, incluyendo, tanto los conocimientos que forman parte del desempeño, como los atributos personales que llevan al logro del mismo, teniendo además en cuenta el contexto en el que se desarrollan (Bunk, 1994; Del Rincón, Martínez, Echevarría & Fernández, 2010; Gonczi & Athanasou ,1996; Mimbrero, 2014). Además, tomamos como referencia aportaciones de la teoría sociocultural para explicar los procesos de desarrollo de estas capacidades en el marco de relaciones entre mujeres y hombres con el medio cultural en el que interactúan. Dentro de esta perspectiva sociocultural nos influye especialmente el enfoque *Doing Gender* (Crawford, 2006). Así, caracterizamos las competencias en los tres niveles en los que, según el *Doing Gender,* se construyen y manifiestan los géneros (Bascón, 2007; Bascón, Cala & Mata, 2006; Cala & Mata, 2006; Guil & Bascón, 2012): En el Nivel sociocultural o socioestructural, el género funciona como agente, como un sistema de organización social que gobierna el acceso al poder y a los recursos. El Nivel interaccional o relacional, se visibiliza a través de las diferencias desde las que hombres y mujeres actúan y son tratados en las interacciones cotidianas. El Nivel Individual o Personal se muestra a través de la autorrepresentación femenina o masculina (Crawford, 1995; Crawford & Chaffin, 1997; Crawford, Chaffin & Fitton, 1995; Crawford & Marecek, 1989; Crawford & Unger, 1994; Sherif, 1982).

Esta fundamentación teórica, sirve para proponer acciones que promuevan nuevas relaciones de género en el entorno organizativo. Además, para propiciar acciones dirigidas a la capacitación de las y los miembros de organizaciones para aplicar el enfoque de género en su quehacer diario.

Partiendo de este marco conceptual y epistemológico en nuestro artículo nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Definir el concepto de Competencias de igualdad de género y caracterizar su tipología.

2. Proponer líneas de intervención para facilitar el desarrollo de las Competencias de igualdad de género orientadas a favorecer la aplicación de la estrategia del *Mainstreaming* en organizaciones.

La cultura de género en las organizaciones como punto de partida para el diseño de planes de igualdad

A pesar de que la igualdad entre hombres y mujeres es un principio fundamental de la democracia, a día de hoy se siguen manteniendo las desigualdades percibidas en distintos ámbitos (Addabbo, Rodríguez-Modroño & Gálvez-Muñoz 2013; Gálvez, 2013; Reverter, 2008; 2011; entre otras aportaciones). En el contexto laboral, la discriminación hacia las mujeres ha sido objeto histórico de discusión social, política y científica. Desde las primeras teorías feministas y explicaciones antropológicas, históricas y sociológicas sobre la división sexual del trabajo, hasta las actuales, centradas en la Psicología Social y de las Organizaciones, la categoría sexo/género[1] aparece como elemento transversal en todas ellas. Elemento desde el que se articulan las ancestrales relaciones de poder-no poder existentes entre hombres y mujeres (Ramos, Barberá & Sarrió, 2003). No obstante, el siglo XX ha sido escenario de grandes transformaciones que afectan a las mujeres en el mundo logradas gracias al feminismo y a la consecuente evolución en el campo de las políticas de igualdad de género.

A nivel internacional, esta evolución tiene su principal punto de inflexión en la IV Conferencia Mundial de las Mujeres organizada por la ONU en Beijing (Pekín, 1995) con la adopción de un nuevo enfoque, el *Mainstreaming* o transversalidad de género y su reconocimiento dentro del ámbito internacional como estrategia fundamental para el logro de la igualdad entre mujeres y hombres (Biencinto & González, 2010; Bonder, 2012; Bustelo & Lombardo, 2005; Gálvez & Rodríguez, 2011).

En Europa, conviven a día de hoy distintas formas de aplicación del *Mainstreaming* cuyo origen se sitúa en la existencia de múltiples marcos interpretativos de lo que se entiende por (des)igualdad de género (Bustelo & Lombardo 2005; 2006). En el ámbito organizacional, estos modelos se convierten en referentes para implementar el enfoque de género. Sin embargo, algunos escritos apuntan como una de las carencias

[1] Gayle Rubin (1986), acuña el concepto sistema sexo/género dando cuenta de la interrelación entre ambos conceptos. Las relaciones entre sexo y género, conforman un sistema que varía de sociedad en sociedad, estableciendo que el lugar de la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales está en lo que ella denomina el sistema sexo/género.

del *Mainstreaming* el limitado éxito en lograr su aplicación en las organizaciones (Espinosa, Bustelo & Velasco, 2016; Navarro Oliván, 2007). De este modo, si en los países en los que existe normativa al respecto se ponen en cuestión los modos en que se aplica el enfoque de igualdad entre mujeres y hombres (Mimbrero, Cantera & Pereira, 2017), cuánto más será en aquellos países en los que ni siquiera existe un amparo legal.

En España, la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo) formula la transversalidad del Principio de Igualdad de Trato entre mujeres y hombres (Artículo 15) y hace referencia a su aplicación en todos los ámbitos sectoriales de las políticas: económica, laboral, social, cultural y artística y educativa. Para la aplicación del *Mainstreaming*, el Artículo 46 define el concepto de Planes de Igualdad como:

> Un conjunto ordenado de medidas, adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar en la empresa la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo. Los planes de igualdad fijarán los concretos objetivos de igualdad a alcanzar, las estrategias y prácticas a adoptar para su consecución, así como el establecimiento de sistemas eficaces de seguimiento y evaluación de los objetivos fijados. (Instituto de la Mujer, 2008, p. 4).

Para el diseño de estos planes se insta a las organizaciones a realizar un diagnóstico previo, llamado Diagnóstico de Situación, que se refiere a "un análisis detallado de la situación sobre la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en las organizaciones" (Instituto de la Mujer, 2008, p. 9).

Este Diagnóstico de situación, se orienta hacia el análisis de aspectos relacionados con la estructura y forma de las organizaciones, relegando a un segundo plano sus aspectos más culturales. Así, se parte de un posicionamiento determinista de la cultura organizativa prevaleciendo el interés por el análisis de las expresiones observables de la organización tomadas como variables predecibles. Desde un punto de vista procedimental, estos diagnósticos de situación se basan en un modelo de encuesta (cuantitativo). Según la naturaleza de los datos, estos estudios son descriptivos, en los que se aplican técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas. Los análisis cualitativos se efectúan para evaluar aspectos culturales a través de la aplicación de instrumentos como la entrevista, pero siempre que supongan una información de apoyo al análisis cuantitativo (Instituto de la Mujer, 2008).

Como alternativa a estos análisis, defendemos que el diagnóstico de situación debe afrontarse desde una perspectiva cultural. Así, nos posicionamos en el concepto de cultura organizativa desde la idea de que la cultura no viene dada, ha de ser descu-

bierta y explicada porque no es una cosificación objetiva y objetivable. La cuestión es captar la objetividad de lo subjetivo y no tanto ratificar lo visible (Bourdieu, 2000; Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1989). Tomamos como referente a Adams Kuper (2001), que, exponiendo las razones que niegan el determinismo cultural, establece que las fuerzas económicas y políticas, las instituciones sociales, y los procesos biológicos deben ocupar sus respectivos lugares en una exploración completa de los pensamientos y conductas de la gente común. Desde este enfoque, entendemos que las culturas emergen en las organizaciones, fruto de las relaciones entre personas conformadas según el sistema sexo-género dentro de un contexto social e histórico determinado. Superando concepciones y modelos tradicionales, Concepción Mimbrero (2014) define la cultura de género de una organización como aquellos elementos socialmente construidos en interacción directa e indirecta entre individuos que participan en la organización, definiendo un conjunto de normas, conductas y valores (prescripciones y proscripciones) para cada hombre y cada mujer.

Asimismo, la conceptualización de la organización como un sistema abierto y complejo nos facilita entenderla como un entorno psicológicamente significativo para sus miembros (Peiró, 1995a). Además, nos permite abordar otros constructos relacionados con la cultura como el de clima organizativo. José María Peiró (1995b), apunta que el uso del concepto de clima ha planteado una disyuntiva que dificulta la formulación de una definición adecuada de este término. Este autor, analiza la existencia de una extensa literatura que ha tratado el clima organizacional como un concepto ambiguo de dudosa utilidad. Además, señala que otros enfoques más culturales ven claramente su uso como un elemento integrador del ambiente subjetivo o psicológico de una organización.

En nuestro caso, nos interesan particularmente aquellas aportaciones sobre el clima organizacional próximas al de cultura como imagen interna (es decir como un sistema de valores de la organización, transmitidos por símbolos, tal como es percibido por el personal, más o menos compartidos por las partes). Cultura, satisfacción y clima, son considerados desde esta perspectiva como conceptos inseparables y asimismo relacionados con las expectativas/demandas de las personas que participan en las organizaciones. Este aspecto condiciona las percepciones subjetivas de cada individuo sobre sí mismo y el grupo (Garmendia, 1994). Pongamos como ejemplo la percepción de una persona que puede sentirse satisfecha y pensar que los demás no lo están, argumentando que el clima es en general desfavorable. Por el contrario, un buen clima puede llevar a la insatisfacción de personas condicionadas por altas expectativas no cumplidas.

Teniendo en cuenta estas propuestas, Mimbrero (2014) amplía el significado del concepto clima en relación a la cultura de género organizativa al que denomina clima de género y que representa la percepción que tienen los y las miembros de una organización respecto a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, que será más o menos propicia para la consecución de metas personales. Percepciones que determinan las relaciones y que, a su vez, están mediadas por experiencias subjetivas (vividas dentro y fuera de la organización), demandas y expectativas creadas dentro de este marco relacional de género.

La definición de los conceptos de clima y cultura de género organizativos supone una innovación en términos científicos. Tal y cómo hemos apuntado anteriormente, algunas aportaciones que definen estos conceptos no incluyen la dimensión de género. En otros casos no se concretan como cultura y clima de género ni se argumenta la simbiosis entre ambos constructos (Grueso, 2010; Martínez, Arcas & García, 2011; Pololi, Civian, Brennan, Dottolo & Krupat, 2012).

Transformación de la cultura de género organizativa desde un enfoque de competencias

En los años 70 con los estudios de David McClelland comienza a usarse el concepto de competencia. Estudios que se centraron en reconocer dimensiones vinculadas con el desempeño en el trabajo, deteniéndose en las características y comportamiento de las personas empleadas (Vargas, Casanova & Montanaro, 2001). A partir de los años 80, Inglaterra se consolida como país impulsor del enfoque de competencia, haciendo de esta perspectiva un instrumento para mejorar la eficiencia, pertinencia y calidad de la formación. Posteriormente, estas políticas que basaban sus estrategias competitivas en la productividad de las personas, dieron como resultado que en Estados Unidos se creara una comisión especial para definir un grupo de competencias que se incluyen en el informe SCANS[2].

A partir de este momento, se abordan diferentes perspectivas para caracterizar y conceptualizar el término. Andrew Gonczi y James Athanasou (1996), plantean tres tipos de enfoque para clasificar estas perspectivas: el enfoque que concibe la competencia a través de las tareas desempeñadas, el enfoque de competencia como atributos personales y el enfoque holístico. Esta última perspectiva, también llamada enfoque integrado de competencia, resulta de la visión combinada de las dos posiciones ante-

[2] En SCANS (Secretary's Commission on Achieving News Skills, 1992), se identifican cinco categorías de competencias consideradas como transversales: Gestión de recursos, relaciones interpersonales, gestión de información, comprensión sistémica y dominio tecnológico.

riores. Así, la definición de competencia incluye tanto los conocimientos que forman parte del desempeño como los atributos personales que llevan al logro del mismo. Además, se tiene en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo el trabajo, integrando la ética y los valores como parte del concepto.

En nuestra opinión, el enfoque integrado es el que mejor refleja el concepto de competencia, resultando de la combinación de características personales, habilidades y conocimientos, pero dentro de un contexto de cambio, en el que el aprendizaje continuado se convierte en una característica de adaptación al entorno. Antonio Guerrero (2005) define las competencias desde el enfoque holístico como:

> La capacidad real de aplicar con iniciativa, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, los conocimientos prácticos y aplicados, las actitudes y las destrezas adquiridos en procesos educativos formales y reglados o mediante la experiencia profesional, tanto al realizar las actividades de un puesto de trabajo, como al realizar las actividades de las nuevas situaciones que pudieran aparecer dentro de un área profesional y ocupaciones afines. (p. 31)

En esta misma línea describe los diferentes tipos en que se clasifican las competencias, así como los elementos, áreas y unidades de las que constan, considerando las competencias básicas, las técnico-profesionales, las transversales —atraviesan tanto las distintas ramas u ocupaciones de la producción o el servicio, como los diferentes niveles de realización profesional (Guerrero, 2005)— y las competencias clave.

Centrándonos en estas últimas, las competencias clave son definidas como aquellas que facilitan el desempeño de una amplia gama de ocupaciones, permiten una mayor adaptabilidad y flexibilidad al personal que trabaja en distintos contextos. Gerhard Bunk (1994), aplica el concepto de competencias clave para definir la competencia profesional como la manifestación de varias competencias puestas en juego para el desarrollo de la acción profesional y que todas ellas forman la indivisible competencia de Acción: competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias sociales y competencias participativas.

Las competencias técnicas son el dominio experto de la tarea y los conocimientos y destrezas necesarias para llevarlas a cabo. Las competencias metodológicas, relacionadas con la capacidad de transferir el saber hacer a diferentes situaciones profesionales. Las competencias sociales, referidas a las habilidades de interacción social y comunicativas y las competencias participativas, referidas a la pertenencia a un grupo, a la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades (González y González, 2008).

En este artículo, nos apoyamos en la propuesta de Bunk (1994) sobre la competencias de acción, adaptando su significado al plano de las capacidades de acción de hombres y mujeres para la transformación o mantenimiento de la cultura de género organizativa. Un marco que entronca con la teoría sociocultural para explicar los procesos de desarrollo de estas competencias en contextos organizacionales. En el siguiente apartado nos detenemos en las aportaciones de la teoría sociocultural que nos han influido para caracterizar las Competencias de igualdad de género.

La teoría sociocultural como base para la caracterización de las Competencias de igualdad de género

La teoría sociocultural o histórico-cultural constituye una meta teoría de gran potencialidad para diferentes disciplinas científicas cuyo propósito de estudio son los grupos sociales y las culturas. Una perspectiva cuya piedra angular es la mediación semiótica con especial énfasis en el lenguaje como instrumento social. Apoyándonos en este enfoque, entendemos que la identidad femenina y masculina se construye en interacción entre los individuos y la sociedad, en diálogo continuo y se mantiene en constante renovación (Colás, 2007). Es, por tanto, el resultado de la interconexión de los factores sociales (*plano interpsicológico*) y de los factores personales/subjetivos (*plano intrapsicológicos*). La relación entre estos dos planos se lleva a cabo a través de dos procesos. En el proceso de internalización se desarrollan procedimientos de acción del sujeto mediados por instrumentos culturales (*acción mediada*). Estos procedimientos son *dominio y apropiación* —de herramientas culturales— y *privilegiación* y *reintegración (agencialidad)* —como formas de acción dentro de los procesos de internalización— (Mimbrero, 2014).

- A través de la *apropiación* las personas toman algo que pertenece a otros individuos. De esta forma, herramientas culturales propias de una cultura son asumidas por los sujetos estructurando nuevas maneras de interpretar la realidad (Colás, 2007). Este proceso podemos observarlo cuando mujeres emprendedoras buscan asesoramiento en otras empresarias para poner en marcha capacidades vinculadas al liderazgo cooperativo más representado por el género femenino.

- El *dominio* hace referencia al grado de uso que las personas hacen de las herramientas sociales o pautas culturales en distintos contextos (Wertsch, 1991). Es el caso de las acciones llevadas a cabo por mujeres y hombres que le han sido asignadas culturalmente por cuestiones de género. Como muestra, debido a la existencia del fenómeno de la segregación horizontal, encontramos profesiones representadas

mayoritariamente por mujeres para cumplir con su rol social (cuidadoras, secretarias, enfermeras…).

- Relacionado con la apropiación y el dominio, el proceso de *privilegiación* se refiere a la posibilidad de decidir y usar las herramientas culturales más apropiadas en un contexto y momento determinado (Wertsch, 1991). Sirva de ejemplo cuando hombres o mujeres privilegian comportamientos o roles asignados culturalmente al género contrario rompiendo modelos tradicionales. Este proceso podemos observarlo cuando en una organización la mujer adopta un rol masculino para legitimar su poder dentro de la empresa.

- A través de la *reintegración*, las personas manejan estas herramientas culturales en contextos distintos a los que se originariamente permitieron su manejo. Podemos observarlo cuando pautas de comportamiento, que orientan las relaciones de género y que están basadas en normas y costumbres engendradas en una organización, pueden trasladarse a otros escenarios sociales.

En resumen, se trata de la internalización de pautas sociales establecidas para la construcción de las identidades femeninas y masculinas. Asimismo, a través de la externalización, hombres y mujeres se convierten en agentes activos transformado o manteniendo las (sub)culturas en las que participan, engendradas en distintos escenarios sociales como en el caso de los contextos organizacionales.

En este artículo, trasladamos los procesos de internalización y externalización al plano de las competencias para la transformación y/o el matenimiento de la cultura de género organizativa.

- Competencias adquiridas dentro y fuera de la cultura organizacional, por la internalización de las voces sociales apropiadas, privilegiadas y reintegradas por cada individuo.

- Competencias que se ponen en marcha en los procesos de externalización para transformar o mantener las subculturas que se generan en las organizaciones en las que participan.

Escenarios de expresión de los géneros en las culturas organizativas

En el apartado anterior vimos cómo los contextos culturales intervienen, de manera retroactiva, en los procesos de construcción de las identidades masculina y femenina. El enfoque *Doing Gender*, fundamentado en la teoría sociocultural, reconoce los esce-

narios o niveles en los que se manifiestan los géneros funcionando como un sistema de relaciones basado en el poder: Nivel sociocultural, Nivel interaccional y Nivel individual. Un enfoque que trasladamos al contexto organizativo en el que observamos los tres niveles o planos de análisis.

En el Nivel sociocultural o socioestructural, el género funciona como agente, como un sistema de organización social que gobierna el acceso al poder y a los recursos (Crawford & Chaffin, 1997; Crawford et al., 1995; Crawford & Marecek, 1989; Crawford & Unger, 1994; Sherif, 1982). Es, por tanto, un sistema que otorga mayor poder y privilegios a los hombres, legitima las posturas patriarcales y mantiene las estructuras sociales. En el contexto organizativo, este nivel puede observarse a través de los valores, costumbres o normas que se generan, se transforman y/o se mantienen en una organización.

El Nivel interaccional o relacional se manifiesta a través de las diferencias que muestran hombres y mujeres cuando se relacionan en los diferentes escenarios sociales en los que interactúan. Serían, por tanto, aquellos patrones de interacción que se dan en torno a características que consideran propias del género (Crawford et al., 1995) y que se manifiestan en las relaciones cotidianas. Desde este plano, hombres y mujeres son considerados y tratados como tal en un proceso dinámico de representación. Por tanto, las acciones en sentido amplio y vinculadas a los roles y el lenguaje como instrumento social son los principales elementos a tener en cuenta en este nivel relacional del género. En el contexto organizativo este nivel se observa en las relaciones que mantienen hombres y mujeres que participan en la organización y que condicionan el clima organizacional.

El Nivel individual o personal se manifiesta a través del autoconcepto que cada persona posee de sí misma en relación al género. Hombres y mujeres aceptan las distinciones de género en relación al sexo biológico como autoconcepto, determinando la construcción de su identidad masculina o femenina (Crawford & Chaffin, 1997; Crawford et al., 1995; Crawford & Unger, 1994; Unger & Crawford, 1996;). En este plano, los roles y estereotipos de género son interiorizados (Crawford & Chaffin, 1997). En el escenario organizativo, el género puede hacerse visible en el nivel personal a través de creencias, expectativas, deseos o intereses de cada hombre y de cada mujer.

En la figura 1. se relacionan los supuestos del enfoque sociocultural en los que nos apoyamos para explicar los procesos de desarrollo de las Competencias de igualdad de género, que serán tratados en el próximo apartado.

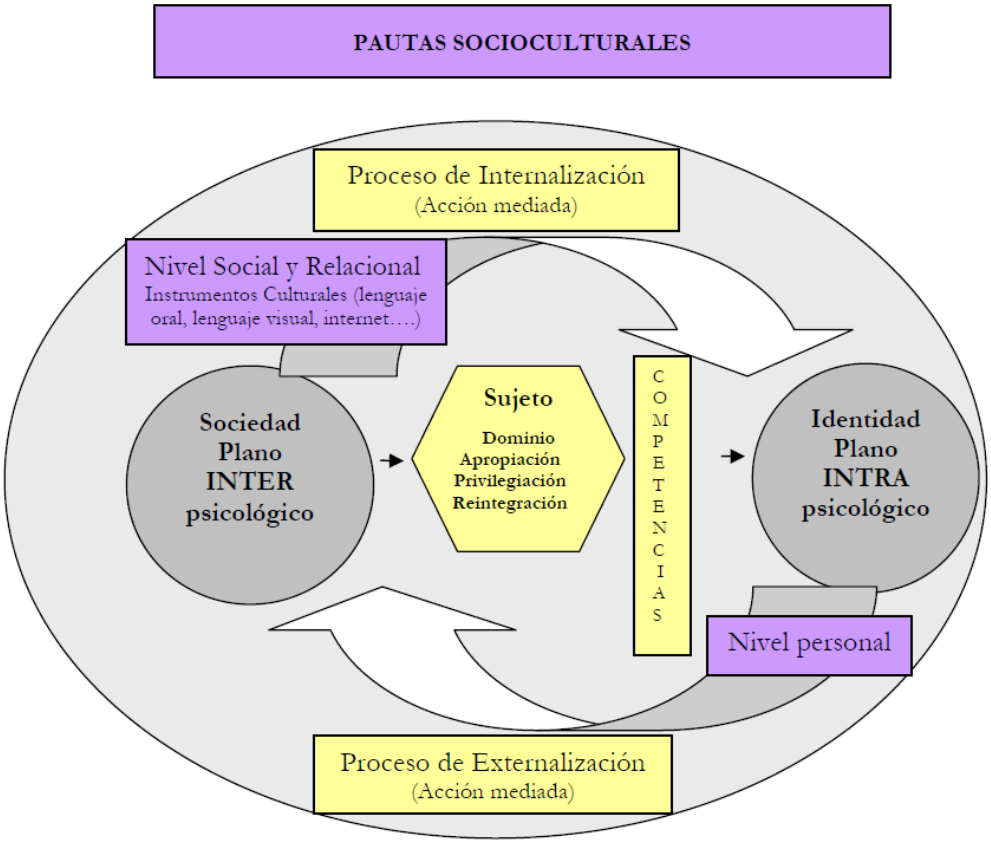


Figura 1. Procesos de desarrollo de las Competencias de igualdad de género y planos en los que se manifiesta. Modelo de desarrollo de Competencias de igualdad de género planteado por Mimbrero (2014).

Caracterización de las competencias de igualdad de género: hacia la intervención en las organizaciones

Desde este marco teórico, acorde con los rasgos y principios propios de la investigación feminista (Díaz & Dema, 2013; Harding, 1987; Shulamit, 1992), aplicamos una metodología cualitativa para clasificar y definir las Competencias de igualdad de género. En concreto, creamos un panel de expertas para caracterizar nuestro objeto de estudio. Para ello, nos situamos en datos recogidos en anteriores intervenciones en organizaciones en el marco de la implementación de la transversalidad de género. Asimismo, nos apoyamos en trabajos empíricos que versan sobre esta temática. Como primeros resultados, acordamos que estas competencias no deben considerarse categorías cerradas, sino mutuamente constitutivas. En definitiva, categorías relacionadas al ser interdependientes entre sí.

Empezamos una primera clasificación de competencias teniendo en cuenta dos dimensiones: los procesos psicológicos de dominio, apropiación, privilegiación y reintegración y los planos en los que se manifiestan los géneros (sociocultural, relacional y personal). La discusión se centró en identificar competencias y ubicarlas en estas dimensiones. Posteriormente, como resultado del panel de expertas, agrupamos las competencias en cuatro tipos (adaptándola a la clasificación de competencias de Bunk, 1994): competencias de conocimiento en materia de igualdad de género (situadas en el plano sociocultural), competencias Metodológicas, competencias de participación (ambas ubicadas en el plano relacional) y competencias personales (observadas en el plano personal). En la tabla 1 mostramos esta clasificación de competencias de igualdad de género.

lsocioculturaPlano	C1. Competencias de Conocimientos en materia de género (saber)	•Conocer materias de aprendizaje relacionadas la aplicación del enfoque de género •Identificar y saber utilizar herramientas para la aplicación de la transversalidad de género •Reconocer las situaciones que viven mujeres y hombres en distintos escenarios culturales •Valorar positivamente las propuestas orientadas a combatir los desequilibrios existentes entre mujeres y hombres
Plano relacional	C2. Competencias Metodológicas (saber hacer)	•Contextualizar el uso de conocimientos adquiridos a situaciones reales en las que interactúan hombres y mujeres de la organización •Proponer medidas orientadas a eliminar los modelos tradicionales genéricos (femeninos y masculinos) que puedan observarse en la organización •Plantear soluciones para superar desequilibrios de género existentes en la organización •Extrapolar actitudes que favorecen la igualdad de género a otros sistemas distintos a la organización
	C3. Competencias de Participación (saber estar)	•Superar resistencias emocionales que subjetivamente aparecen cuando se accede al conocimiento desde una perspectiva feminista •Asumir modelos genéricos construidos en contextos determinados (organización laboral, sistema familiar...) para comprender, adaptarse, enfrentarse o resolver situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres en distintos escenarios sociales •Poner en marcha actitudes sensibilizadas (que pueden ser adquiridas en otros sistemas y propias del género contrario), interviniendo en la organización para corregir las inequidades de género •Buscar soluciones conjuntas (interrelación con otras y otros miembros) con objeto de resolver los desequilibrios de género en la organización •Aportar e impulsar propuestas pro igualdad de género a otras áreas de la organización y/o a otros escenarios culturales •Participar como agente activo en iniciativas para la igualdad de género que emergen en los distintos sistemas en los que interactúa el sujeto
personalPlano	C4. Competencias Personales (saber ser)	•Reconocer un cambio actitudinal y profesional propio vinculado a la integración del enfoque de género en el quehacer diario •Observar cambios en el reconocimiento de la propia imagen personal alejado de esencialismos genéricos

Tabla 1. Clasificación de las Competencias de igualdad de género basado en el modelo de Competencias de igualdad de género planteado por Mimbrero (2014).

A continuación, definimos cada una de las competencias y damos a conocer las unidades de competencias que las integran, siguiendo la síntesis de la Tabla 1.

Competencias de conocimiento en materia de género (Saber)

Son los conocimientos efectivos en materia de género —que no necesariamente van unidos a la formación, entendida ésta como posesión de títulos— que permiten definir el contexto de género, es decir, el tipo de interacciones igualitarias o no entre hombres y mujeres, y llevar a cabo un análisis crítico del mismo. Estos conocimientos los hemos considerado fundamentales para conseguir transformar de manera positiva la cultura de género desde las políticas públicas porque, desde un punto de vista profesional, son evidentemente necesarios para aplicar la perspectiva de género al desempeño del puesto de trabajo. Las competencias de conocimiento las reconocemos en el nivel sociocultural.

Competencias Metodológicas (Saber Hacer). Plano relacional

Son aquellas acciones que contribuyen a la transformación de la cultura y al mantenimiento de un clima de género basado en la igualdad real y efectiva. Se relacionan con la capacidad para llevar a cabo procedimientos eficaces de resolución de problemas y transferir resultados positivos a situaciones que se vayan engendrando en la propia cultura. Estas competencias las evaluamos sobre el plano relacional de las actitudes.

Competencias de Participación (Saber Estar). Plano relacional

Se trata de competencias que permiten, no sólo estar en alerta, sino también tener una actitud participativa y cooperativa en relación la posibilidad de intervención ante situaciones amenazantes. Es la actitud colaboradora la que fomenta las competencias metodológicas. Estas competencias también las observamos sobre el plano relacional de las actitudes.

Competencias Personales (Saber Ser). Plano personal o individual

Es la imagen que una persona tiene de sí misma en relación a la posición que se tiene dentro de un escenario social determinado (sistema familiar, organización…). Capacita a la persona para definirse de manera real conforme a las propias convicciones, con respecto a las competencias de conocimiento que posee. Están muy relacionadas con el empoderamiento y con la idea de redefinición del individuo en los contextos culturales

en los que interactúa. Su análisis lo situamos dentro del plano personal de las actitudes.

En futuros trabajos, esta clasificación de Competencias de igualdad de género nos permitirá crear un mapa de indicadores para su aplicación desde una doble dirección. Por un lado, de cara a reconocer actitudes y aptitudes de quienes participan en las organizaciones en relación a la transformación de la cultura de género y aplicación del *Mainstreaming* de género. Por otro lado, para diseñar estrategias orientadas a la capacitación para la implementación de la transversalidad de género en el quehacer diario de las personas que participan en las organizaciones.

En términos generales, partimos de que estas intervenciones deben aplicarse a todos los puestos y cargos de la organización. En primer lugar, proponemos el diseño de un plan de formación orientado al desarrollo de competencias de conocimiento. En este sentido, reconocemos que es necesario unificar el concepto de género entre empleados y empleadas de la organización y alejarlos de determinismos biológicos. Asimismo, dar a conocer los mecanismos estructurales que originan las desigualdades de género. Igualmente, visibilizar estas desigualdades en distintos contextos culturales (como puede ser el contexto organizacional). Estos objetivos entroncarían con la formación específica en materia de aplicación del *Mainstreaming* de género. En segundo lugar, planteamos el diseño de estrategias para operativizar estos conocimientos en el contexto organizativo real. Es decir, poner en marcha actuaciones dirigidas a reconocer y a reducir los desequilibrios entre mujeres y hombres en la propia organización.

Para el desarrollo de competencias de participación, a través de acciones de sensibilización, facilitamos la superación de resistencias emocionales que pueden aparecer en los procesos de transformación culturales. Además, recomendamos una metodología participativa para diseñar e implementar medidas que ayuden a poner en marcha actitudes individuales y colectivas con objeto de resolver los desequilibrios de género intra-interdepartamental y de forjar o mantener climas de género más positivos.

El proceso de desarrollo de estas capacidades ayudaría a alcanzar las competencias personales, dado que significaría reconocer el cambio de actitud profesional en relación a la integración del enfoque de género. Asimismo, supondría el autorreconocimiento genérico alejado de determinismos biológicos. No obstante, recomendamos acciones de concienciación sobre la importancia que tiene la autoobservación dentro de estos procesos de cambio personal y colectivo. Todo ello en aras de construir una cultura organizativa que favorezca la igualdad de trato y oportunidades en el entorno laboral, y, por ende, en otros contextos sociales en los que participen las y los miembros de la organización.

Conclusiones

Nuestra aportación coincide con los intereses políticos y científicos en materia de igualdad de género, concretados en la necesidad de utilizar indicadores que faciliten la integración del *Mainstreaming* de género en las organizaciones. Igualmente, conecta con numerosas aportaciones feministas que advierten sobre la importancia de encontrar nuevos métodos de análisis que ayuden a diagnosticar la situación de mujeres y hombres en los contextos organizativos. Aportaciones que insisten en la urgencia de aplicar modelos de evaluación culturales, de sensibilizar hacia una mayor toma de conciencia de los discursos y de las voces presentes y ausentes, y de promocionar discusiones más amplias y profundas acerca de la comprensión del fenómeno de la desigualdad entre mujeres y hombres en las organizaciones (Bustelo & Lombardo, 2005; 2006, Martínez et al., 2014; entre otras).

En este sentido, la gran aportación de este escrito radica en que resalta un acercamiento a las organizaciones, entendiéndolas como sistemas culturales conformados por personas, hombres y mujeres, que participan en el mantenimiento o transformación de las culturas organizativas. Además, aporta conocimiento científico sobre las capacidades que son necesarias para aplicar el *Mainstreaming* de género al sistema organizacional. Igualmente, proporciona una información esencial, de cara a diseñar estrategias organizativas orientadas a reconocer y reducir desigualdades de género existentes en las propias organizaciones.

Otros de los puntos fuertes presentados en el escrito residen en:

En primer lugar, el abordaje del término de cultura organizativa desde una dimensión de género. Ello nos ha permitido conceptualizar el término, cultura de género organizativa. Como hemos comentado anteriormente, el constructo de cultura organizativa ha sido tratado históricamente, pero alejado de la idea de que las propias organizaciones son productoras y reproductoras de las desigualdades entre mujeres y hombres. Además, hemos definido el clima de género, como elemento inseparable de la cultura de género organizativa.

En segundo lugar, el acuñar y caracterizar el concepto de Competencias de igualdad de género. Término que nos parece esencial para reconocer las capacidades de las personas que participan en una organización, en relación a la aplicación del enfoque de igualdad entre mujeres y hombres. Para la caracterización de las Competencias de igualdad de género nos hemos basado en el modelo de Mimbrero (2014), enmarcado en la teoría sociocultural, aplicando los procesos de construcción de la cultura —dominio, privilegiación y reintegración (agencialidad), externalización e internalización—, para comprender los procesos de desarrollo de Competencias de igualdad de género. Consi-

derando estos procesos, hemos clasificado las competencias en competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias sociales y competencias participativas. Las competencias de conocimiento en materia de igualdad de género abrirían el proceso de aprendizaje para logar implementar el *Mainstreaming*, así como para transformar la cultura organizativa. El dominio de esta materia facilita seguir el proceso en un plano más relacional. Es decir, adquiriendo competencias metodológicas y participativas que les permita aplicar estos conocimientos en el contexto de interacciones sociales que emerge en las organizaciones. Incluso, en otros contextos en los que participen. Las competencias personales cerrarían el ciclo de proceso de aprendizaje suponiendo el auotorreconocimiento del propio cambio vinculado a la imagen genérica personal (alejada de determinismos biológicos) y al quehacer diario para la articulación del género en la organización y en otros escenarios sociales.

El artículo también plantea próximas líneas de investigación ligadas a propuestas de intervención. Una primera línea estaría enfocada a plantear un mapa de indicadores que nos permita operativizar las competencias de igualdad de género. Esto nos permitiría formular mecanismos para articular el género en las organizaciones. Por una parte, dirigidos a identificar las Competencias de igualdad de género en los miembros de las organizaciones. Por otra parte, orientados a favorecer el desarrollo de estas competencias con objeto de aplicar la transversalidad de género como estrategia organizativa.

Una segunda línea de investigación se centraría en estudiar las Competencias de igualdad de género en diferentes entornos organizativos (según sectores de actividad, estructuras organizativas...). Escenarios en los que podremos observar las Competencias de igualdad de género y sus procesos de aprendizaje en las subculturas que emergen en cada organización fruto de la relación entre las mujeres y los hombres que participan en un contexto sociohistórico determinado.

Finalmente, reconocemos el impacto social que supone la caracterización de las Competencias de igualdad de género. Siguiendo a Natalia Navarro Olivan (2007), el cambio organizacional pro equidad de género se producirá en la medida en que las organizaciones se comprometan con la erradicación de normas y valores discriminatorios en sus sociedades. En este sentido, hablamos de un aprendizaje organizacional que sigue un bucle de aprendizaje social, favoreciendo el avance hacia la equidad entre mujeres y hombres.

Referencias

Addabbo, Tania; Rodríguez-Modroño, Paula & Gálvez-Muñoz, Lina (2013). *Gender and the great recession: Changes in labour supply in Spain* (DEMB Working Paper Series No. 10). Modena, Italy: Universitá degli Studi di Modena Reggio Emilia/Dipartimento di Economia Marco Biagi. Recuperado de http://merlino.unimo.it/campusone/web_dep/wpdemb/0010.pdf

Bascón, Miguel Jesús (2007). *Género, adolescencia y argumentación. El discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos*. Tesis Doctoral sin publicar, Universidad de Sevilla.

Bascón, Miguel Jesús; Cala, María Jesús & De la Mata, Manuel (2006). Género, Argumentación y Resolución de Conflictos En adolescentes. Análisis a Través del Discurso. En *I Jornadas Internacionales de Educación Intercultural.* Almería, noviembre 2006.

Biencinto, Natalia & González, Ángeles (2010). *La Transversalidad de género: métodos y técnicas.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Bonder, Gloria (2012). *Fundamentos y orientaciones para la integración del enfoque de género en políticas, programas y proyectos. Sinergias (Vol. 1).* Buenos Aires: FLACSO.

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean Claude & Passero N., Jean Claude (1989). *El oficio de sociólogo. Presupuestos metodológicos.* Madrid: Siglo XXI.

Bunk, Gerhard P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista Cedefop*, *1*, 8-14. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116

Bustelo, María & Lombardo, Emanuela (2005). Mainstreaming de género y análisis de los diferentes 'marcos interpretativos' de las políticas de igualdad en Europa: el proyecto MAGEEQ. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, *17*, 15-26. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mageeq/documentos/Art_Proyecto Mageeq.pdf

Bustelo, María & Lombardo, Emanuela (2006). Nota de investigación. Los 'marcos inter pretativos' de las políticas de igualdad en Europa: conciliación, violencia y des igualdad de género en la política. *Revista Española de Ciencia Política*, *14* ,117-140. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/target/Art %20Chs%20ES/ArtMageeq_RECP_06ES.pdf

Colás, Pilar (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la intervención educativa. *Revista de investigación educativa, 25*(1), 151-166. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871

Consejo de Europa. Grupo de especialistas en Mainstreaming (1999). *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de Buenas prácticas. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming*

(EG-S-MS). Serie documentos, 28. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Crawford, Mary (1995). *Talking difference: On gender and language*. Londres: Sage.

Crawford, Mary (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

Crawford, Mary & Chaffin, Roger (1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En Paula J. Caplan, Mary Crawford, Janet ShibLey Hyde & John T. E. Richardson (Ed.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.

Crawford, Mary; Chaffin, Roger & Fitton, Lori (1995). Cognition in social context. *Learning and Individual Differences*, *7*(4), 341-362. http://dx.doi.org/10.1016/1041-6080(95)90006-3

Crawford, Mary & Marecek, Jeane (1989). Psychology reconstructs the female. *Psychology of Women Quartely*, *13*, 147-166. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1989.tb00993.x

Crawford, Mary & Unger, Rhoda Kesler (1994). Gender issues in psychology. En Andrew M. Colman (Ed.), *Companion encyclopedia of psychology* (pp. 1007-1027). New York: Routledge.

Del Rincón, Delio; Martínez, Pilar; Echevarría, Benito & Fernández, Samuel (2010). Competencias profesionales para el desarrollo social. En Ángel Boza, Juan Manuel Méndez, Manuel Monescillo & María de la O Toscano (Coords.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 31-65). Madrid: Nancea.

Díaz, Capitolina & Dema, Sandra (2013). *Sociología y Género.* Madrid: Tecnos.

Espinosa, Julia; Bustelo, María & Velasco, María (2016). *Evaluating Gender Structural Change. Guidelines for Evaluating gender Equality Action Plans*. Madrid: Complutense University of Madrid.

Fundación Mujeres (2008). *Orientaciones para negociar medidas* y *planes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la empresa.* Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.

Gálvez Muñoz, Lina (2013). Una lectura feminista del austericidio. *Revista de economía crítica*, *15,* 80 -110.

Gálvez Muñoz, Lina & Rodríguez Modroño, Paula (2011). La desigualdad de género en las crisis económicas. *Investigaciones Feministas*, *2*, 113-132. https://doi.org/10.5209/rev_infe.2011.v2.38607

Garmendia, José Antonio (1994). Modelos organizativos: tres casos empíricos de empresas. *Reis*, *69*(65), 89-104.

Gauchet, Marcel (2009). Vers une société de l'ignorance? *Le Débat*, *156*, 144-66.

Gonczi, Andrew & Athanasou, James (1996). Instrumentación de la Educación Basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En Antonio Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competecia* (pp. 272-273). México D. F.: Limusa.

González, Viviana & González, Rosa María (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista*

Iberoamericana de Educación, *47*. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie47a09.htm

Grueso, Merlin Patricia (2010). Implementación de buenas prácticas de promoción de personal y su relación con la cultura y el compromiso con la organización. Innovar. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, *20*(36), 79-90. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/818/81819028007.pdf

Guerrero, Antonio (2005). La oportunidad del Enfoque de las competencias y la Desigual Competencia por las Oportunidades Escolares y Laborales. Ignacio En Brunet (Comp.), *Competencias, Igualdad de oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-89). Madrid: Fundación Tripartita para la formación en el empleo.

Guil, Ana & Bascón, Miguel Jesús (2012). La construcción de la identidad de género, de la misoginia histórica a las nuevas perspectivas psicológicas de análisis. En *I Congreso Internacional Comunicación y Género.* Facultad de Comunicación. Sevilla, marzo 2012

Harding, Sandra (1987). *Feminism and Methodology.* Bloomington: Indiana University Press.

Instituto de la Mujer (2008). *Manual de Aspectos Básicos para elaborar un Plan de Igualdad en la empresa.* Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/docs/Manual_para_elaborar_un_Plan_Igualdad_en_la_empresa.pdf

Kuper, Adams (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos.* Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado No. 71. Extraído de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115

Martínez, Inocencia María; Arcas, Narciso & García, Margarita (2011). La influencia del género sobre la responsabilidad social empresarial en las Entidades de Economía Social. *Revesco*, *105*, 143-172. https://doi.org/10.5209/rev_reve.2011.v105.6

Martínez Martínez, Luz María; Biglia, Bárbara; Luxán Serrano, Marta; Fernández Bessa, Cristina; Azpiazu Carballo, Jokin & Bonet Martí, Jordi (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital. 14*(4), 3-16. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1513

Mimbrero, Concepción (2014). *Nuevo modelo diagnóstico de la Cultura de género en la administración local y en el tercer sector de acción local.* Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.

Mimbrero, Concepción; Cantera, Leonor María & Pereira, Joilson (2017). Aplicación del Mainstreaming de género en las organizaciones a través de las certificaciones. *Revista Estudos de Psicologia*, *34*(3). En prensa.

Moguel, Manuel Jesús (2003). *Aprendizaje organizacional: naturaleza, evolución y perspectivas. Estudio de caso en cuatro organizaciones en México.* Tesis Doctoral sin publicar. Universidad autónoma metropolitana.

Navarro Oliván, Natalia (2007). *Desigualdades de género en las organizaciones: procesos de cambio organizacional pro equidad*. San Salvador: UNDP.

Nussbaum, Martha (2011). *Sense ànim de lucre: per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona: Arcadia.

Nussbaum, Martha. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidos.

Olarte, Juan Carlos (2012). Aprendizaje organizacional y proceso de consultoría. *Voces y silencios. Revista latinoamericana de Educación*, *3*(1), 70-86.

Peiró, José María (1995a). *Psicología de la Organización. Tomo 1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Peiró, José María (1995b). *Psicología de la Organización. Tomo 2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pololi, Linda H.; Civian, Janet T.; Brennan, Robert T.; Dottolo, Andrea L. & Krupat, Edward (2012). Experiencing the Culture of Academic Medicine: Gender Matters, A National Study. *Journal of General Internal Medicine*, *28*(2), 201-207. http://dx.doi.org/10.1007/s11606-012-2207-1

Ramos, Amparo; Barberá, Esther & Sarrió, Maite (2003). Mujeres directivas, espacios de poder y relaciones de género. *Anuario de psicología*, *34*(29), 267-278. Recuperado de http://roderic.uv.es/handle/10550/2080

Reverter, Sonia (2008). Sociedad civil, ciudadanía y género. *La Aljaba. Segunda época*, *12*, 33-52. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042008000100003&lng=es&tlng=es

Reverter, Sonia (2011). La dialéctica feminista de la ciudadanía. *Athenea Digital*, *11*(3), 121-136. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n3.758

Rubin, Gayle (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, 8*(30), 95-145.

SCANS (1993). *Secretary's Commission on Achieving News Skills*. Washington: U.S. Department of Labour.

Sherif, Carolyn (1982). Needed Concepts in the Study of Gender Identity. *Psychology of Women Quarterly*, *6*(4), 375-398.

Shulamit, Reinharz (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.

Unger, Rhoda. K. & Crawford, Mary. (1996). *Women and gender. A feminist psychology*. New York: McGraw-Hill.

Vargas, Fernando; Casanova, Fernando & Montanaro, Laura (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.

Wertsch, James V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

Ensayos

Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista

On Habermas and Rorty's Psychological Interpretations: Beyond the Foundationalist Model

Marc Pallarès Piquer; Joan Andrés Traver Martí

Universitat Jaume I; Universidad Internacional de La Rioja; pallarem@edu.uji.es

Historia editorial

Recibido: 16-08-2016

Primera revisión: 22-09-2016

Aceptado: 27-01-2017

Palabras clave

Pedagogía
Filosofía de la educación
Habermas
Rorty

Resumen

En este artículo partimos de la necesidad actual de disponer de una pedagogía que se replantee su relación con la tradición, su perfil social y su factibilidad aplicativa. La investigación se ha desarrollado a partir de la hermenéutica de textos pedagógicos y filosóficos. En primer lugar, se sostiene la tesis de que la disciplina pedagógica debería abandonar su integración en la psicología para reorientarse hacia unos postulados más próximos a la filosofía; en segundo lugar, que se la tiene que dotar de elementos que le otorguen pensamiento analítico, plural y dialéctico. A partir del análisis del legado de los filósofos Habermas y Rorty, concluimos que la teoría de la acción comunicativa y la crítica del conocimiento como representación exacta de la realidad pueden devenir referentes capaces de hacer posible que la pedagogía sirva de pauta a todas las ciencias de la educación.

Keywords

Pedagogy
Philosophy of knowledge
Habermas
Rorty

Abstract

The starting point of this article is the current need of a pedagogy which rethinks its relationship with tradition, with its social profile and its feasibility. Research has been conducted on the hermeneutics of pedagogical and philosophical texts. Firstly, it has been proposed that pedagogy as a discipline should not be a part of psychology anymore and should be reoriented towards postulates closer to philosophy; Secondly, it must be provided with elements that supply an analytical knowledge, plural and dialectical. By analyzing the legacy of the philosophers Habermas and Rorty, the article shows that the Theory of Communicative Action and the acceptance of knowledge as the exact representation of reality can become points of reference capable of making pedagogy provide guidance to all the educational sciences.

Pallarès Piquer, Marc & Traver Martí, Joan Andrés (2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista. *Athenea Digital*, *17*(2), 289-311.
http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1968

Introducción

El tema principal de este artículo es la Pedagogía, cuya finalidad esencial es el desarrollo del conocimiento y el intelecto para la consecución de la formación integral de las personas. La determinación principal de la disciplina pedagógica es la concepción de la formación como proceso de humanización puesto al servicio de cotas más elevadas de autonomía. De esta manera, la Pedagogía ofrece el concepto de educabilidad del ser humano como elermento que da sentido a los procesos educativos, y lo hace a partir del intento por comprender la función de la conciencia y el conocimiento en los procesos de transformación, tanto en términos sociales como en términos personales. Su objetivo último es, por lo tanto, interpretar la amplitud del concepto educación.

Max Van Manem (1998) propuso que la disciplina pedagógica debía abandonar su integración en la psicología[1] para reorientarse hacia unos postulados más próximos a una filosofía que, para Marcos Santos Gómez (2013), debe ser:

> De raigambre hermenéutica y fenomenológica en la medida en que [la pedagogía] debería eludir la ontología de lo factual (positivismo) para ir, por el contrario, a lo fáctico, al mundo de la vida, a la inmersión en el contexto difícilmente captable con la mirada positivista y los instrumentos del psicólogo. (p. 4)

De esta manera, la pedagogía quedaría habilitada para comprender mejor que nadie el proceso educativo que se produce dentro de las aulas del siglo XXI (Clark, 2005), puesto que es de la educación *como* realidad de donde provienen los obstáculos que la confluencia teórica y experimental trata de resolver en un sistema preparado para explicar el fenómeno educativo, en tanto realidad, o para guiarlo hacia el futuro, en tanto actividad esencial en toda sociedad avanzada.

Hablamos de una filosofía que nada tiene que ver con aquella disciplina que busca fundamentos, puntos fuertes de apoyo (un contexto en el que cualquier discurso adquiere sentido y dentro del cual sus pretensiones de validez absoluta son marcadamente inflexibles); más bien nos situamos en un eje filosófico-pedagógico en el que subyace tanto la razón como la asunción racional de todo cuanto nos sucede, pero no como elementos insertos en el objetivismo meramente positivista,[2] ya que, como apunta Van Manen (1998), el positivismo se ha demostrado incapaz de alcanzar el *todo* que constituye el proceso educativo. Por el contrario, nos decantamos por la búsqueda de normas que se refieren a un hecho, a un proceso o a una actividad: la educación.

La propuesta de estas páginas no procede solo de ser respuesta a una misma necesidad histórica, sino también de la realidad educativa actual, de todo aquello que el profesorado y su alumnado *viven*, todo lo que, al ser irrestricto, no puede analizarse si no es asimilando diferentes interpretaciones, que, por consiguiente, representan distintas opciones de acción-interpretación.

Aceptamos, como ya propuso Ricardo Nassif (1977), que todo acto educativo es mucho más que una acción, es una realidad para cada sujeto y para cada comunidad, aspecto que —en el contexto de globalización, irrupción de nuevas tecnologías y diver-

[1] Algunas tendencias psicológicas de la pedagogía contemporánea, como el cogniscitivismo, se basan en las aproximaciones a los factores individuales de la educación. Su preocupación se centra en el conocimiento de la estructura psíquica de sus realizadores, educador y educando, en relación con el proceso global educativo y en relación también con los procesos estructurales del conocimiento.

[2] Para los positivistas lo esencial son los conceptos de forma y sintaxis lógica del lenguaje, que siguen los dictámenes del primer Wittgenstein. Así, su objetivo es la búsqueda de un lenguaje perfecto y el mantenimiento de la verdad como eje basado en unos términos de experiencia similares a todo aquello proporcionado por los sentidos.

sidad social actual (Pallarès Piquer, 2014a)— nos lleva hacia la necesidad de una pedagogía que Xavier Laudo prescribe "con perspectiva global y voluntad de cohesión interna, donde la relatividad se propone como valor normativo" (2011, p. 55). Como él mismo afirma "sostenemos, por lo tanto, que hay que entender la pedagogía postmoderna en base a una diferencia radical de planteamiento respecto a las pedagogías modernas, que es lo que le da entidad propia" (p. 55).

A partir de esa(s) diferencia(s) apuntada(s) por Laudo, consideramos que una de las tareas primordiales de la pedagogía no es tanto imponer o desarrollar proyectos como impulsar espacios abiertos y situaciones donde otros significados puedan ser pensados y vertebrados (Masschelein, 1998). Esto nos sitúa dentro del pensamiento postmoderno postfundacionalista[3], caracterizado como un discurso filosófico en el que "las formas de teorizar que continúen basándose en asunciones fundacionalistas ya no son aceptables si intentamos hacernos cargo del mundo contemporáneo" (Carr, 2006, p. 141).

Se parte, por lo tanto, de un eje pedagógico-filosófico que ayuda a configurar una idea de la realidad educativa a partir de la cual se pueden articular las prácticas docentes. Es una concepción que:

> Al rechazar el modelo fundacionalista de justificación asume, como decían William Carr, Richard Rorty y Hans-Georg Gadamer, la naturalidad de la falta de fundamento teórico para la práctica. La pérdida del potencial prescriptivo y crítico del fundamento se concibe como una limitación que quiere tornarse en ventaja. (Laudo, 2011, p. 61)

Es por ello que "en vez de convertir la situación en otra forma de universalismo o validez general, se apuesta por tomar esa carencia como punto de partida" (Van Goor, Heyting y Vreeke, 2004, p. 186). A la postre, hay que tener presente que el acto de educar es un acontecimiento, cosa que implica que sea siempre "singular, inasible, personal, complejo, temporal, contingente. Y esto no es captable empíricamente en su totalidad, no es posible comprenderlo de una manera que lo agote, sino que hay que probar distintas formas de hermenéutica, comprensivas, interpretativas, siempre abiertas" (Santos Gómez, 2013, p. 8).

[3] Jesús María Díaz Álvarez (2011, p. 28, cursivas del original) resume la esencia del fundacionalismo como "aquel ideal filosófico que se asienta en el modelo griego de *Theoria*, es decir, en un tipo peculiar de conocimiento contemplativo y ahistórico". Desde el funcionalismo, por lo tanto, es posible entender la filosofía como ciencia, como *episteme*, y asumir que la racionalidad es capaz de determinar un conocimiento universal válido en todo tiempo y lugar. Y Oliver Machart (2009, p. 14) entiende el postfuncionalismo como "una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales, tales como la totalidad, la universalidad, la esencia y el fundamento". William Carr (2006, p. 150) asegura que "lo que el postfundacionalismo enseña es que cualquier perspectiva crítica que tengamos en algunas de nuestras prácticas estará siempre basada en otras de nuestras prácticas; que nuestros supuestos y creencias no pueden ser el objeto de nuestra "teorización práctica", porque proporcionan la condición previa imprescindible a nuestra teorización práctica".

Con esta propuesta tratamos de desvincular a la disciplina pedagógica de la búsqueda cartesiana de la certidumbre para circunscribirla en una filosofía capaz de ofrecer indicaciones de "cómo puede ser capaz [el acto educativo] de cambiar nuestras vidas" (Rorty, 1996b, p. 55).

También nos ponemos como objetivo dotar a la pedagogía de instrumentos y marcos de referencia para que pueda "combatir la despedagogización crítica actualmente en escena" (Ferraz, 2012, p. 4), ya que:

> La pedagogía, si quiere sobrevivir, [...] tiene que volver a ocuparse de algo que parece exceder nuestra responsabilidad y que, sin embargo, se sitúa en el centro de la misma: la protección social a través de la creación y la transmisión del pensamiento analítico, plural y dialéctico que se sitúa en la base del conocimiento que elaboramos, contrastamos, dignificamos y ofrecemos a los demás.

Esto nos lleva a replantearnos el papel de la razón[4] y la forma en que la pedagogía puede ser utilizada para describir cualquier realidad objetivada. Filosóficamente, este papel hay que vincularlo con un modelo instrumental de la razón que la entienda como un medio para conseguir objetivos, modelo que hace alusión a dos posturas ejemplares relativas a la verdad. La primera fija la verdad en un paradigma que capta una "objetividad" por encima del conjunto de criterios acordados por grupos humanos concretos[5]; la segunda, en cambio, que nos sitúa en John Dewey, relaciona la verdad con prácticas sociales compartidas de justificación y de control.

Una vez hemos llegado a la dualidad sobre el concepto de verdad (a partir del cual cualquier ámbito puede cimentar su base epistemológica), es momento de introducir la pregunta que se hace Francisco Javier Méndez Pérez (2012): "¿es posible hacer renacer al sujeto moral de la Modernidad que se había venido abajo?" (p. 95). La cuestión "alude directamente a la cuestión que Jürgen Habermas planteara sobre si en nuestras sociedades complejas posindustriales se pueden construir identidades racionales" (Mén-

[4] En efecto, el papel de la razón es clave porque "en la escuela se despliegan discursos acordes a la racionalidad epocal que caracterizan una cultura y una civilización, delineando un sujeto educado que articula representaciones para desempeñarse en un espacio societal (público y privado) según las reglas del dominio que le habilitan en su socialidad contextual" (Pérez Luna, 2003, p. 91).

[5] Esta concepción de la verdad nos transporta, inevitablemente, a Platón, que configuró una teoría de la verdad que no se puede vincular con la comunidad de dialogantes efectivos. Y lo hizo para evitar un doble relativismo, el sofista y el etnológico. De esta manera, creó una comunidad artificial de filósofos que determinaban las pautas de validez del discurso insertándolas en esencias (ideas) que, una vez asumidas, serían absorbidas por la humanidad por su clara e indiscutible evidencia (Ricoeur, 1996). Esto ha llevado a muchos autores a asegurar que, bajo esa premisa, la verdad quedaba restringida a sistemas de carácter autorreflexivo que, al estar en manos de unos pocos, se otorgaban el derecho de representar a toda la comunidad. Sin embargo, autores como Robert Nozick (1981) han evidenciado que, en realidad, Platón intentó plantear la verdad a través de una búsqueda común: todas las personas que posean *logos*, si disponen de guía, pueden alcanzar conocimientos verdaderos; el diálogo hace de filtro para las distintas opiniones y, al final, se puede llegar a soluciones convincentes para todos y todas.

dez Pérez, 2012, p. 87), es decir, si existe, entre muchas otras cosas, la posibilidad de contar con una pedagogía basada en otra manera o en otro "avatar de la razón llamada la razón comunicativa o dialógica" (Sloterdijk, 2010, p. 62).

De esta manera partimos de los conceptos de diálogo y racionalidad de Jürgen Habermas, para quien "la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento y su adquisición que con el uso que de este conocimiento hacen las personas" (Vila Merino, 2011, p.1), y también recurriremos al análisis de la propuesta de una filosofía de la contingencia de Richard Rorty. A partir de ellos se iniciará una reflexión sobre si la acción comunicativa y la de la superación del modelo fundacionalista pueden devenir las vías, a partir de las cuales, la pedagogía del siglo XXI se redefina, no como una disciplina con mayores posibilidades de fundamentación transcendental, sino como un marco de actuación con contenidos y propuestas que, como ya anunciara Kant, nos permitan hacer de la educación la más grande aventura humana. Por lo tanto, se reivindica que la educación, en general, y la pedagogía, en concreto, sean capaces de poder transmitir al alumnado esa ilusión que Kant formulaba en esos términos, puesto que, tal y como afirman algunos autores (Chomsky, 2007; Fotopoulos, 2005; Pallarès Piquer, 2014b), la desmotivación de una parte importante del alumnado que acude hoy a las aulas está llevándolo hacia la *deseducación*.

Entendemos que la vinculación de Habermas y Rorty con la necesidad de que "la pedagogía (...) [en la sociedad actual] deba replantearse" (Laudo, 2011, p. 51) viene justificada porque la pedagogía cada vez se ha ido pareciendo más a una disciplina que poco tiene que ofrecer a la educación; si eso ha sido así es porque, en las últimas décadas, las corrientes pedagógicas hegemónicas han cometido dos errores: el primero, relacionar a la acción educativa con una manera de entender la racionalidad subordinada al conocimiento, donde el alumnado no es considerado un agente activo de reproducción social; el segundo, porque los análisis sobre las prácticas educativas se han basado en modelos neopragmáticos y, por consiguiente, se creyó que para transmitir conocimiento no hacía falta ir más allá de la razón como herramienta con la que descubrir la verdad absoluta (Torres, 1998). Esto último lo comparten otros autores como Cristóbal Ruiz Román (2010, p. 183), para quien:

> La escuela ha sido, y en ocasiones lo sigue siendo, un escenario de este uso desviado de la racionalidad. Y es que, el modelo educativo de la modernidad, basado en la razón como herramienta con la que descubrir la verdad absoluta, ha ido configurando y delimitando los objetivos y contenidos que debían ser transmitidos en la escuela. En estas escuelas, los alumnos tienden a asimilar las verdades y contenidos que les son transmitidas. Dichas verdades, por un lado, en su mayoría resultan asignificativas e inservibles para que el

> alumnado las conecte y le sirvan para interpretar racional y críticamente sus experiencias y realidades cotidianas; y por otro lado, dichas verdades suelen mostrar una visión sesgada y parcial de la realidad, que sin embargo, habitualmente se suele presentar como verdades fundamentales para la vida que no dejan lugar a otros saberes.

En este artículo proponemos la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas para tratar de superar el primer obstáculo apuntado por Carlos Alberto Torres (1998), y la aceptación de la contingencia y la crítica del conocimiento como representación exacta de la realidad de Rorty para procurar dejar atrás el segundo, constatado tanto por Torres (1998) como por Cristóbal Ruiz Román (2010), o por Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000, p. 153). De esta manera, la pedagogía se enmarca dentro de un proyecto que percibe la educación como un elemento nuclear en la formación de personas socialmente responsables y cívicamente comprometidas.

Un nuevo paradigma para la pedagogía: más allá del modelo fundacionalista

Tras lo expuesto en la introducción, estamos en disposición de caracterizar a la pedagogía como disciplina capacitada para obtener el conocimiento de unos hechos que le corresponden como objetos. Para tal finalidad, se la tiene que habilitar para utilizar diferentes procedimientos, como la observación, la descripción y la experimentación, así como relacionarla con los postulados hermenéuticos que no acepten "lo perenne y lo universal, lo que permanece invariable, lo regular y lo objetivo"; sí que debe valorar y tener en cuenta, en cambio, "la contingencia[6] y el azar, lo singular, la situación y el detalle" (Mèlich, 2008, p. 121).

De esta manera, al conferirle provisionalidad, particularidad y singularidad, por un lado, lo que hacemos es abrir la puerta a una interpretación distinta de la que simplemente se congratulaba con otorgar a la pedagogía el carácter de justificadora de la marcha de la acción educativa, y, por el otro, superamos aquella concepción de la pedagogía que "actualmente ha sido incapaz de relanzar inéditos retos *logocráticos* que no abandonen su potencial creador en medio del océano de especulación interesada y del pragmatismo instrumental tan común" (Ferraz, 2012, p. 4, Cursivas del original).

Lo que determina que la pedagogía debe dejar atrás su cariz fundacionalista es este punto: como cualquier disciplina a la que no le baste con ser una mera recopilación de aporías, todo aquello de lo que se ocupe debe ser un reflejo de lo que, a pesar

[6] Se va a hablar de la contingencia en el apartado del artículo reservado a Rorty.

de sus esfuerzos, se le escapa constantemente. Además, hace falta apostar por una teoría pedagógica de la educación que se replantee de manera general su relación con la tradición, su perfil social y, en última instancia, su factibilidad aplicativa (Ferraz, 2012). De no ser así, "la pedagogía sufre un vaciamiento teórico-práctico que la coloca como disciplina en la encrucijada de nociones, conceptos y categorías aplicables a una actividad que cosifica el conocimiento" (Pérez Luna, 2003, p. 91).

Tenemos claro, pues, que la realidad nos enseña que la educación es, por esencia, un acto, un proceso dinámico y, por lo tanto, imperfecto. En la medida en que la disciplina pedagógica debe abordar *la verdad* de lo que sucede en toda práctica educativa, debe desarrollarse como disciplina académica a partir de un conjunto de mecanismos de análisis y actuaciones que proporcionen a la tarea educativa medios para su propia configuración.

La actividad y el hecho educativo han existido siempre; la pedagogía, no (Nassif, 1977). Como la educación fue, antes que nada, una actividad empírica, lo único que necesitaba el modelo fundacionalista eran pautas para esa actividad. Cuando llegaron las condiciones para que pasara a ser objeto de estudio de la realidad de las comunidades humanas (o para interpretarla como una influencia carente de intencionalidad), entonces fue cuando surgió la pedagogía descriptiva. Sin embargo, en el contexto actual, ni la pedagogía normativa ni la descriptiva pueden, de manera autónoma, explicitar el fenómeno educativo en su integridad (Marchart, 2009), y todavía son menos capaces de determinar qué, ni cómo, se puede transmitir el conocimiento (el saber) al alumnado que ocupa los pupitres de los centros escolares del siglo XXI (Rodríguez, 2012)[7].

Todo esto ha facilitado que "las metanarrativas fundacionalistas hayan caído en descrédito" (Laudo, 2011, p. 59). Los puntos de vista ontológicos de algunas de las corrientes pedagógicas[8] del pasado siglo XX son ampliamente realístico-críticas, porque, aunque presuponían las realidades estructurales existentes, lo hacían reconociendo que *solo* se podía profundizar en ellas indirectamente a través de procesos lingüísticos e históricamente mediados (Allen y Torres, 2003). La justificación a este hecho la encontramos en la dificultad que durante el siglo XX ha tenido la Pedagogía para desenvolverse en medio de los tres paradigmas por los que se había movido la historia de la

[7] Lo que Nora Rodríguez (2012) afirma es que, desde el punto de vista cognitivo, el acceso a las informaciones del alumnado de hoy provoca procesos de comparación, asociación y transferencia que, al estar condicionados por las nuevas tecnologías, no terminan de confluir con el arcaísmo de las prácticas educativas; se hace necesaria, pues, la expansión de alguna teoría del conocimiento capaz de hacer converger a los contenidos curriculares con las nuevas tecnologías (Pallarès Piquer, 2013).

[8] Estamos pensando en corientes como la de la Pedagogía de la pregunta, por ejemplo.

filosofía[9]: la metafísica (la preocupación por las cosas); la epistemología (la preocupación por el conocimiento) y la filosofía del lenguaje (la preocupación por la verdad).

Para que la pedagogía pueda superar el modelo fundacionalista y sirva como disciplina preparada para caracterizar el fenómeno educativo en su totalidad, haremos referencia al énfasis que pone Habermas en el paradigma comunicativo, en el apartado siguiente. También nos ocuparemos de la crítica de la concepción del conocimiento como representación exacta de la realidad de Rorty. A partir de ellos, explicaremos que la pedagogía debe encontrar unos referentes que la habiliten para analizar y comprender al sujeto conocedor (al alumnado que, inserto en el acto educativo, deberá *aprender*).

De esta manera, presentaremos a la pedagogía como un conjunto de conocimientos y de reflexiones sobre el hecho y los procesos educativos en su evolución histórica y en su estado actual. A través de este camino, se busca, en primer lugar, la justificación primordial de la educación y el conocimiento, y también la concreción de algunos elementos parciales que inciden en ella; en segundo lugar, adentrarnos en la complejidad de los fines educativos en su conexión con la totalidad humana y con el legado de los filósofos Habermas y Rorty.

Sin embargo, se considera necesario hacer referencia antes a la crítica que hizo Paulo Freire de la dialéctica sujeto-objeto, desvinculada de la teoría clásica de la praxis, sobre todo a causa de la hegemonía que otorgó a la base intersubjetiva y lingüística de la acción (Roberts, 1996; Pallarès Piquer, 2014b). El resultado fue una ontología realista crítica que aceptaba que la realidad *existía*, pero que nosotros (y, por ende, la pedagogía en su intento por aproximarse al acto educativo) solo la conocíamos a través de nuestras propias construcciones. Dicho de otra manera, como concluye Freire cuando cita a Jean-Paul Sartre, "hay dos vías para caer en el idealismo: una, consiste en disolver en la intersubjetividad aquello real; la otra, niega toda la subjetividad real en nombre de la objetividad" (Freire, 1970/1978, p.14).

En el caso de Habermas, los cambios de dirección se hacen más explícitos con una distinción categórica entre aquello que el sujeto quiere aprender y aquello que se le explica (Allen y Torres, 2003), que culmina con el paso de una filosofía de la consciencia a un paradigma de las comunicaciones.

Pero lo que nos lleva a traer a colación a Freire es que, tanto en su caso como en el de Habermas, las distinciones ontológicas esenciales sobre la comunicación se convierten en la base de las epistemológicas, que tienen implicaciones empíricas y norma-

[9] Tal y como apunta Francisco Javier Méndez Pérez (2012), Habermas y Rorty comparten la creencia en la existencia de estos tres paradigmas en la historia de la filosofía.

tivas como críticas a toda la serie de fracasos acaecidos en los actos educativos (Bertilsson, 1991).

Para los dos autores, y aquí situamos el punto de salida de la superación del modelo fundacionalista, es el *fracaso* de la comunicación como síntoma empírico del hecho de *no haber aprendido algo* (ya que, bajo otras condiciones contextuales, sí que se hubiese producido una situación en la que el aprendizaje hubiese sido asimilado por el alumnado) lo que debería llevar al profesorado a la reflexión. Si en Freire el binomio acción educativa-ética de la pedagogía se basa en la conexión entre lenguaje, esperanza y práctica (Weiler, 1996), en Jürgen Habermas la atención se centra en la estructura más profunda de la comunicación humana como un ideal implícito en los anhelos por alcanzar una comprensión mutua auténtica y sin restricciones. Con todo, lo importante no es tanto cómo llegar a un marco ideal de la pedagogía como solución a todos los males de la educación (Pippin, 1997) sino "aceptar su realidad y su necesidad contextual" (Laudo, 2011, p. 62), es decir, dotarla de mecanismos para que sea capaz de vertebrarse como disciplina académica a partir de la relación entre pensamiento y realidad.

Ahora bien, un enfoque simplista de la unidad entre pensamiento y realidad como criterio de adecuación metodológica daría a la pedagogía una esencia antipositivista que debilitaría el reconocimiento que otorga a las formas de conocimiento empírico una base ético-social que, ciertamente, le es indispensable en cuanto que disciplina académica. La integración de la pedagogía del presente (así como de las propuestas de los dos autores que proponemos desde el artículo) en la tradición requiere de un abanico de técnicas metodológicas que estén en consonancia con las posturas favorables a la superación fundacionalista, es decir, en sintonía con un enfoque de las ciencias humanas basado en la dialéctica agencia-estructura; en esta medida, la propuesta de una pedagogía filosófica postfundacionalista no es más que una iniciativa reflexivamente pluralista y relativista. En el fondo, subyacen una serie de criterios situados (pragmáticos) y universalistas (normativos) que, aunque no se pretendan establecer como dogmáticos, sirven tanto para valorar el pasado como para mejorar el presente.

Habermas. La teoría de la acción y la racionalidad comunicativa

La base de la concepción del conocimiento de Habermas es una teoría constructivista de la verdad como consenso. Desde esta perspectiva, el conocimiento es todo aquello que crean algunas clases de comunidades discursivas cuyo modo de argumentación se

basa en el principio del *falibilismo*[10] (Allen y Torres, 2003). Desde esta perspectiva postfundacionalista, la base de todo conocimiento es procesal, es decir, resultado de procesos de argumentación. Así, para el alemán, el conocimiento está fundamentado en procesos de acción comunicativa probados intersubjetivamente (Mora Malo, 2005; Nystrand, 1997).

Si bien es cierto que este punto de vista representa una forma de postfundacionalismo (Allen y Torres, 2003), no lo es menos que no condiciona que el carácter *construido* del saber convierta necesariamente en inadecuado al conocimiento. La cuestión radica más bien en el hecho de que su carácter construido (o histórico) se toma como expresión del carácter fabilístico de todas aquellas pretensiones de conocimientos sujetas a constantes revisiones en base a nuevas evidencias.

El argumento básico de las primeras aportaciones epistemológicas de Habermas es que la construcción del conocimiento se ve condicionada por tres tipos de intereses humanos universales (cada uno de los cuales proporciona una manera distintiva de conocimiento):

- El conocimiento *empírico-analítico* de las ciencias naturales y nomológicas.
- El interés cognitivo *crítico-emancipador*, que no tiene suficiente con la ciencia empírica.
- El interés *histórico-hermenéutico*, que se ocupa de las disciplinas orientadas a la interpretación de significados.

Los objetivos de la teoría de la acción comunicativa los expone el propio Habermas (1987, p. 10) de la siguiente manera:

- Desarrollar un concepto de racionalidad comunicativa capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales con las que se ha presentado el concepto de razón.
- Promover un concepto de sociedad vertebrado en dos niveles, que asocien la investigación fenomenológica ("mundo de la vida") con el sistémico ("sistema"). Contrariamente al positivismo, este enfoque sugiere que el conocimiento debe ser juzgado, no sólo en función de la lógica restituida a partir de sus resultados inmediatos (teorías), sino que también tiene que ser puesto en relación con los debates metateóricos presentes en el desarrollo de la perspectiva pedagógico-filosófica.

[10] Aunque la R.A.E. no recoja este término, es la traducción de *fallibilism*: actitud epistemológica que da por supuesto que los humanos podemos conseguir un conocimiento provisional e inseguro de la naturaleza.

- Elaborar una teoría crítica que reflexione y justifique los paradigmas sociales latentes a partir de las contradicciones de la modernidad.

Habermas propugna un cambio de rumbo hacia un paradigma del lenguaje:

> No entendido este como un sistema formal de sintaxis-semántica sino como lenguaje en uso, expresado en actos de habla, que para él son aquellos que cumplen las condiciones necesarias para que un oyente pueda tomar una postura afirmativa frente a la pretensión que a ese acto vincula el hablante. (Vila Merino, 2011, p. 4)

Esto le lleva a proponer un sistema categorial y unos postulados generales de la acción comunicativa donde el uso del lenguaje, a través de los actos de habla, es el medio para estructurar las acciones intencionadas de las personas mediante la argumentación (racional); además, se prevé que las discrepancias sean resueltas en favor del mejor argumento: "Si partimos de la utilización comunicativa del saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una predecisión a favor de un concepto de racionalidad más amplio y que enlaza con la vieja idea del logos" (Habermas, 1987, p. 27).

A partir de los planteamientos de György Lukács, Max Horkheimer y Theodor Adorno, Habermas introduce un cambio: deja atrás el modelo de la filosofía de la conciencia, centrada en el sujeto que se manifiesta como conocimiento, y propone otro modelo, el comunicativo de acción, que destaca por el uso del conocimiento a través del uso del lenguaje como medio de coordinación de las acciones entre las personas (Vila Merino, 2011).

Una vez llegados aquí, nos podemos plantear ya la relación de Habermas con la asunción de una pedagogía postfundacionalista. Para el filósofo alemán el estatus del acuerdo y del diálogo idealizado es una especie de "contrafáctico empírico" (Habermas, 1989): el hecho de que las personas actúen *como si* ésta fuera una posibilidad real es la condición necesaria (aunque no suficiente) de cualquier forma de aprendizaje. De esta manera, la pedagogía, más que ser el espejo de los obstáculos que se interponen en el camino del aprendizaje, para Habermas (como para Freire) refleja el intento más firme de situar la consciencia de los problemas en el centro de las cuestiones de la ontología, la epistemología y la práctica social (Weiler, 1996). Esto permite la adscripción de su pensamiento a los postulados de la pedagogía crítica, pues hace que la pedagogía no reduzca la práctica educativa al dominio de las metodologías. Como plantea Giroux (2005, p. 145): "Acercarse a la pedagogía como una práctica crítica y política sugiere que los educadores niegan todos los intentos por reducir la enseñanza en las aulas exclusivamente a cuestiones de técnica y método".

Así, como indica Habermas, el error de una gran parte de las teorías clásicas y metafísicas de la verdad es que daban como válido el diálogo socrático como vía empírica de fundamentación de la teoría pura. Además, la creación de estos discursos teóricos (convertidos habitualmente en clases magistrales que no otorgan papel alguno al alumnado, que permanece como sujeto pasivo) se convierte en una consecución humana única, que ha sido históricamente dependiente de la institucionalización de estos discursos.

Por el contrario, Habermas plantea que la noción de *racionalidad* que implican los discursos teóricos necesita de una confianza en una:

> Precomprensión anclada en orientaciones pedagógicamente nuevas (...). La tarea educativa necesita conectar implícitamente una pretensión de universalidad con nuestra concepción occidental del mundo, diferencia que es ilustrada por la comparación histórica con las concepciones míticas del mundo. (Habermas, 1987, p. 44)

Con la identificación de dos formas básicas de discurso (comunicativo y estratégico), Habermas pone al alcance de la pedagogía una oposición, heredada del sociólogo Max Weber, que hace referencia a la interacción entre la racionalidad "instrumental" de los medios técnicos y la racionalidad sustancial de los objetivos y/o de los valores últimos que toda acción educativa se marca como prioritarios. La primera forma de racionalidad tiene relación con la racionalidad cognitivo-instrumental (Allen y Torres, 2003): así es definida por el empirismo de las ciencias, y se preocupa de la racionalidad como concepción pedagógica. La segunda forma de racionalidad se puede asociar con el concepto de la razón práctica de la filosofía kantiana, y se centra en la racionalidad como comprensión (Roberts, 1996).

Atendiendo al hecho de que el sentido último de la pedagogía es su inserción en los contextos educacionales *reales*, la relevancia de esta distinción entre las dos clases de conocimiento (que, como afirma Nystrand [1997], tiene un correlato ontológico basado en la diferenciación entre el saber asimilado por el alumnado y el saber que se queda como un mero hecho simbólico) radica en facilitar la comprensión de aquellas metodologías usadas en cada práctica educativa concreta.

Al fin y al cabo, el sentido de recoger la propuesta Habermasiana para complementar y hacer evolucionar la disciplina pedagógica de hoy y del mañana se encuentra relacionada a los lemas que invocan la unidad entre la teoría y la práctica. Lo que pone en jaque algunas de las actuaciones poco efectivas de corrientes pedagógicas alejadas de la pedagogía crítica son las formas de búsqueda y conocimiento que facilitan transformaciones de la conciencia y de la sociedad (objetivos esenciales, éstos, de cualquier

acto que se pretenda autoerigir como educativo). Aunque se pueda estar de acuerdo en que el argumento de la unidad entre teoría y práctica[11] de Habermas, es válido como "ideal regulador" (Young, 1993), resulta problemático que se generalice como base de la estructuración de metodologías en la investigación social. Con todo, la pedagogía crítica a través de la cual Habermas sugiere una percepción de la Modernidad está basada en la razón comunicativa (a partir del desarrollo de una nueva teoría de la crítica), y también "a partir de su consiguiente ética procedimental sustentada en el diálogo y en la profundización de la democracia radical como medio de favorecer el progreso social y el desarrollo de los individuos" (Vila Merino, 2011, p. 11).

De esta manera, la función social de la educación pone al servicio de la pedagogía su manera de percibir el hecho educativo; lo hace a partir de la estructuración de esferas de significados y de tejidos sociales de relaciones generadas desde las acciones de los actores sociales. Esto nos permite aceptar, por lo tanto, el carácter intencional de todo acto educativo, y hace posible que se le puedan exigir premisas y condiciones que nos lleven hacia una sociedad más democrática (Apple, 2001). Para la Pedagogía Crítica, la educación no puede ser axiológicamente neutra, centrándose sólo en un interés teórico o práctico, sino que debe estar radicalmente comprometida en un sentido emancipatorio del aprendizaje y la enseñanza. Como apunta Freire (1994/1997, pp. 88-89):

> La imposibilidad total de ser neutros frente al mundo, frente al futuro —que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se encarnan los sueños— nos coloca necesariamente frente al derecho y el deber de posicionarnos como educadores.

En este sentido, los postulados del filósofo alemán ayudan a determinar elementos para que el debate sobre la pedagogía cuente con cuestionamientos sobre la práctica educativa como forma concreta en la que el sentido educativo se nutre de acciones que estructuran el conocimiento y el significado.

Así pues, el legado de Habermas puede ponerse al servicio de la pedagogía actual con la intención de estructurar un lenguaje crítico para que el profesorado analice y

[11] Para profundizar en la compleja relación entre la teoría y la práctica se puede consultar Marc Pallarès Piquer (2014b). Fernando Gil Cantero (2011, p. 39) resume esta relación en los siguientes términos:

> La relación entre teoría y práctica educativa es una relación acerca del sentido razonable de lo que se dice y se hace, y de los motivos que aducimos para romper la circularidad deductiva o inductiva. Por eso necesitamos, como profesores y educadores, más teoría, más justificación reflexiva y especulativa sobre el sentido educativo del motivo adoptado, porque la justificación es una propiedad normativa o directiva del propio motivo, no de la acción práctica. Esta distinción es importante. Una vez adoptada la decisión y propuesta al sujeto, sugerida, invitada, no cabe más que esperar, tener la expectativa, la esperanza de su realización.

desarrolle su discurso y su acción como una forma de manifestación político-cultural y como una vía de contestación ideológica (Giroux, 2001). Esto nos permite:

> Analizar y comprender la relación dialéctica existente entre estructura social y acción humana, puesto que los seres humanos así no somos considerados entes pasivos de reproducción social, sino creadores de significados, sujetos con capacidad crítica y competencia comunicativa (a la manera habermasiana) para la transformación social a través de prácticas emancipatorias. (Vila Merino, 2011, p. 12)

Y si esto es posible es porque, en cierta manera, al redefinir lo que entendemos por mundo común (Bodei, 2001), la acción comunicativa desarrollada por Habermas ejecuta una función que libera a este mundo común de los problemas provocados por el aumento incesante de la razón instrumental. ¿No es, ésta, una de las finalidades esenciales de la pedagogía?

Rorty y la concepción del conocimiento

Rorty defiende que la concepción del conocimiento se generó en el mundo griego, mediante los postulados Platónicos y Aristotélicos, y que será esta concepción del conocimiento la que va a condicionar el futuro de la epistemología tradicional:

> Platón y Aristóteles sugirieron que los animales vivían en el mundo de la apariencia sensorial, que sus vidas consistían en ajustarse a los cambios de esa apariencia y que, por ello, no eran capaces de *conocer*, porque el conocimiento consiste en ir más allá de la apariencia y llegar a la realidad. (Rorty, 1997, p. 77, cursivas propias)

Rechaza el valor preeminente de la epistemología y, tal y como apunta Manuel Sánchez Matito, reclama la importancia de una:

> Filosofía edificante: se trataría de una filosofía holista, historicista y lingüística que partiendo de una perspectiva naturalista debería evitar los dualismos entre espíritu y materia. [...] El impulso moral de una filosofía edificante debe ser que la conversación sea posible mediante nuevos caminos. (2011, p. 520)

Para adentrarnos en estos nuevos caminos hay que empezar hablando de una idea de "fundamentos del conocimiento" que, para Rorty, es una consecuencia de la comprensión del conocimiento como visión (García Lorente, 2012). La base del conocimiento, para el filósofo norteamericano, se encuentra en la aprehensión directa de aquel elemento esencial que se erige como punto de apoyo de cualquier conocimiento

posible (Sánchez Matito, 2011); por eso Rorty cree que "el deseo de una teoría del conocimiento es un deseo de constricción —un deseo de encontrar "fundamentos" a los que poder agarrarse, armazones que no nos dejen extraviarnos, objetos que se impongan a sí mismos, representaciones que no se puedan negar" (Rorty, 1983, p. 151). Al afirmar que "ninguna explicación de la naturaleza del conocimiento puede basarse en una teoría de las representaciones privilegiadas de la realidad" (Rorty, 1983, p. 171), se puede evidenciar que él cree que la concepción del conocimiento como representación exacta de la realidad en las sociedades actuales ya no funciona (De Zubiría, 2013).

Esta postura pragmática respecto al conocimiento, Rorty la justifica en base a dos argumentos: en primer lugar, a partir de la afirmación que "el conocimiento lo es de una realidad independiente" (Rorty, 2000, p. 94). En segundo lugar, porque "el conocimiento se expresa en proposiciones que son verdaderas, porque representan con exactitud esa realidad" (Rorty, 2000, p. 94).

Sin embargo, debemos tener presente que la crítica de Rorty al realismo no supone una duda (y mucho menos una negación) del mundo externo, independiente de nuestro conocimiento. El planteamiento del norteamericano no es un nuevo paradigma del escepticismo, puesto que ni niega el mundo ni que tengamos un contacto con él, lo que sucede es que:

> Rorty acepta que el mundo o la realidad pueden ayudarnos a cambiar nuestras opiniones y creencias y a determinar la verdad de nuestras proposiciones, pues son causas de nuestro conocimiento. Ahora bien, si la realidad o el mundo es causa de nuestro conocimiento se está simplemente afirmando uno de los principios de toda teoría del conocimiento realista: la realidad es causa y medida de nuestro saber. (García Lorente, 2011, p. 181)

Este principio implica que "las cosas reales son las formas previas y modelos de lo que nuestro entendimiento configura al conocer y constituirse como tal entendimiento" (Pieper, 1974, p. 29). Pero esto no lleva a Rorty a reafirmar los principios empiristas, aquellos según los cuales el intelecto humano asume el conocimiento a partir de los entes particulares, sino que, según Méndez Pérez, Rorty defiende "una pérdida del mundo, del yo y de la comunidad ideal o esencial que, finalmente, conducen directamente al núcleo de su pensamiento hacia la contingencia" (2012, p. 92).

Las consecuencias de la noción de *contingencia* defendida por Rorty se pueden analizar en relación a las tres cuestiones que él considera esenciales para su política educativo-cultural: la contingencia del lenguaje, la contingencia del yo y la de la comunidad.

Como indica Méndez Pérez (2012), la contingencia del lenguaje conlleva que perdamos la conciencia del mundo, cosa que nos impide contestar a la pregunta clásica del "¿qué es lo que hay?" Así, "el problema que plantea esta cuestión es si en un mundo que ha perdido las esencias podemos todavía aspirar a la universalidad que nos remite directamente a la primera formulación del imperativo categórico kantiano" (Méndez Pérez, 2012, p. 95). Este problema Rorty lo asume a partir de su división entre lengua y mundo, lo que le libra de la objetividad y le adentra en el plano meramente subjetivo.

A diferencia del alemán, en Rorty se hace evidente el acuerdo que proviene de esta intersubjetividad no puede aspirar a la totalidad[12]; el norteamericano tiene claro que debe "limitarse a la propia comunidad que genera los consensos, por eso Rorty apunta aquí a evitar que la ciencia como discurso privilegiado sobre la realidad pueda ocupar el lugar que la religión y la metafísica ocuparon en otras épocas" (Méndez Pérez, 2012, p. 95).

La idea es, por lo tanto, que "ningún discurso puede aspirar a la verdad sino tan solo al éxito de su utilidad" (Méndez Pérez, 2012, p. 95). Porque Rorty "prefiere ver el conocimiento como una cuestión de conversación, por eso podemos decir que el conocimiento, para el neopragmatista, tiene lugar en una conversación entre hablantes y no en la confrontación con la realidad" (García Lorente, 2012, p.179).

En este sentido, la hermenéutica[13] interpreta la *conversación* entre hablantes como un escenario propicio para llegar a acuerdos o, por lo menos, a desacuerdos fructíferos (Rorty, 1983); es por ello que el pragmatismo en el que Rorty creemos que entiende el conocimiento, no como una vinculación entre mente y realidad, sino como "la capacidad de alcanzar un acuerdo utilizando la persuasión antes que la fuerza" (Rorty, 1996a, p. 125).

Así, "Rorty cree que tener conocimiento de algo se parece mucho a tener conocimientos de una persona" (García Lorente, 2012, p. 179). Por eso el propio Rorty afirma que "la idea de la cultura como una conversación más que como una estructura levantada sobre unos fundamentos encaja bien con esta idea hermenéutica del conocimiento, pues entrar en conversación con desconocidos es cuestión de phrónesis más que de episteme" (Rorty, 1983, p. 291). Hay que señalar que Bernard Williams (1990) piensa que, con este pragmatismo de Rorty, lo único a lo que aspiramos es a comparar la descripción que podemos hacer del mundo con otras descripciones. En la misma línea,

[12] Esta concepción de una subjetividad que no aspira a alcanzar la totalidad puede servir para minimizar otro de los errores que se arrastran desde hace varias décadas, aquel que hace que "tengamos una escuela en la que la subjetividad humana se pierde en los mecanismos de objetividad científica" (Vattimo, 1996, p. 36).

[13] Para Rorty la hermenéutica debe ser una actividad, y no una nueva teoria del conocimiento (De Zubiría, 2013).

José Antonio García Lorente (2012, p. 180) concluye que "entender el conocimiento como una cuestión de conversación o práctica social es contradictoria puesto que asumir el conocimiento como una simple conversación o práctica social exige un conocimiento no sólo de los hablantes en la conversación sino de la propia realidad".

El elemento práctico que caracteriza al neopragmatismo (que no acepta que el conocimiento se defina como representación fidedigna de un mundo externo) entiende la investigación como una manera de usar la realidad (De Zubiría, 2013); así, no asumiendo el dogma de "un único modo en el que el mundo es" (García Lorente, 2012, p. 179), Rorty entiende que hay muchas maneras de actuar, puesto que él mismo asevera que "el conocimiento es poder, un instrumento para habérselas con la realidad" (Rorty, 1996b), por eso "el conocimiento no consiste en la aprehensión de la verdadera realidad, sino en la forma de adquirir hábitos para hacer frente a la realidad" (Rorty, 1983, p. 93).

Consideramos que la pedagogía del siglo XXI debe seguir este camino, es decir, evitar la tentación de centrarse en los fundamentos últimos de la realidad y del pensamiento. Nos postulamos a favor de una la pedagogía que tenga presente que aquello que se aprende hoy señala los cimientos que sirven para que, mañana, se pueda aprender otra cosa superior, modificada y reelaborada por lo nuevo, que se incorpora al constructo intelectual y moral del alumnado.

El pensamiento de Rorty nos sirve para reafirmar que el efecto educativo no es lo sempiterno ni lo inmóvil sino un estribo para posteriores ascensiones. Tal y como argumentó Rorty en una postura claramente Aristotélica, lo que caracteriza al conocimiento intelectivo es la capacidad de interpretar *la forma* (de aquello que sea objetivo de aprendizaje), de tal manera que "poseer un concepto singular [y que, consecuentemente, la acción educativa tiene que ser capaz de transmitir al alumnado] significa la comprensión de la esencia, el "qué es" una determinada cosa" (García Lorente, 2012, p. 182).

Uno de los retos de la pedagogía consiste en entender que la esencia de la acción educativa no se debe buscar en la autoinmersión sino en la mediación del *dentro* (las necesidades y motivaciones del alumnado) y del *fuera* (los condicionantes contextuales del acto educativo). Por eso Henry Giroux (2015) explica que la pedagogía crítica no acepta "la noción de estudiantes como recipientes vacíos que simplemente absorben conocimiento muerto" (p. 20). La pedagogía, al fin y al cabo, debe erigirse como una especie de conciencia no separada de la vida; en cierta manera, lo que argumentamos es que lo que la pedagogía puede aprender de las prescripciones filosóficas de Rorty es que el conocimiento está mediado por el sujeto, por eso la subjetividad y sus categorí-

as están, a su vez, mediadas por el contenido, por las fases objetivas del conocimiento y por las preocupaciones por vivir en una sociedad mejor.

Las consecuencias de esta mediación deben trascender los simples efectos de un acercamiento al proceso histórico de la pedagogía moderna; más bien tienen que insistir en la concepción de la pedagogía como una tarea moderna (como una manera particular de ser *algo* moderno), y deben dejar la puerta de la transmisión de los saberes que todo acto educativo pretenda transmitir a su alumnado más allá del mismo *pathos* rortyano, puesto que, tras más de dos décadas de debates poco fértiles, quizá la clave esté en que la aplicabilidad de cualquier planteamiento pedagógico ponga su foco allí donde lo que se propone ni siquiera pueda estar presentado de antemano.

Conclusiones

En las páginas que preceden a estas conclusiones se ha expuesto que la pedagogía que necesitamos precisa de una visión dialéctica de lo real que se relacione con unas prácticas escolares y con un conocimiento que posibiliten "una acción educativa antihegemónica y un rescate de la autenticidad de los sujetos que participan en el proceso escolar" (Pérez Luna, 2003, p. 91). Para ello, se puede recurrir a la filosofía, ya que, pese a lo que se ha dicho y escrito, no ha desaparecido. La filosofía sigue viva porque su proyecto y sus expectativas de reconciliación y transformación del mundo todavía no han finalizado. En este artículo, la filosofía ha servido como marco para reforzar algunas carencias de la pedagogía como disciplina. Una pedagogía que no puede limitarse a levantar acta ni a describir la acción educativa que tiene lugar dentro de las aulas. El objetivo último de la pedagogía como disciplina debe ser su capacidad para analizar la acción educativa como mecanismo de conducción hacia la configuración integral de la personalidad humana; sin olvidar su capacidad para proporcionar medios que sirvan para analizar todas aquellas posibilidades que la educación tiene de desafiar acumulativamente las diferentes restricciones de formación social existentes en muchos rincones del planeta.

La aportación y la originalidad del artículo radican en que, a partir del análisis del legado de los filósofos Habermas y Rorty, se demuestra que la teoría de la acción comunicativa (Habermas) y la aceptación de la contingencia y la crítica del conocimiento como representación exacta de la realidad (Rorty) pueden convertirse en referentes capaces de hacer posible que la pedagogía sirva de pauta a todas las ciencias de la educación. También es relevante que se ha llegado a la conclusión que el sentido último de la pedagogía como disciplina es su capacidad para analizar la acción educativa como mecanismo de conducción hacia la configuración integral de la personalidad humana.

La disciplina pedagógica se encuentra en plena fase de reestructuración, sobre todo a causa de las aportaciones que analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y que describen los ámbitos de formación social de cualquier comunidad. Hace algún tiempo que una parte de los especialistas en el ámbito vienen anunciando un distanciamiento entre la pedagogía y los problemas reales que se experimentan dentro de las aulas. Este hecho se debe a que, en las cuatro últimas décadas, la Pedagogía y sus principales investigaciones se han sustanciado en tres vertientes tan distanciadas como interrelacionadas: la vertiente ontológica, centrada en la explicación de las condiciones factuales de la educabilidad; la metodológica, dedicada a la propuesta de cánones normativos para el análisis de lo que sucede dentro de las aulas; y la vertiente crítica, basada en la defensa de la necesidad de categorizar críticas reflexivas de los parámetros subyacentes en todo acto educativo. Atendiendo a esto, el artículo se ha cuestionado el sentido de la educación de una manera argumentativa. La perspectiva epistemológica de Habermas puede resumirse en los siguientes puntos: en primer lugar, como fundamentación del conocimiento, canalizada en una teoría de la argumentación basada en el diálogo sujeto-sujeto de la acción comunicativa; en segundo lugar, una teoría de la verdad como acuerdo basado en comunidades discursivas conducidas por el modelo del discurso ideal como discurso fabilístico; en tercer lugar, una separación entre las maneras de racionalidad instrumental y comunicativa como eje para la comprensión de las características distintivas de todo aquello que hace del razonamiento normativo la base de cualquier intervención pedagógica.

Para completar una concepción de la pedagogía que pueda habilitarla para el análisis y la creación de acciones analíticas y dialécticas reales (Ferraz, 2012), los postulados del filósofo Rorty han servido para patentizar la relación más fuerte del alumnado con su realidad circundante. Hemos argumentado que la caracterización pragmática de Rorty determina que el conocimiento es una herramienta, un medio que puede ser analizado en función de su utilidad para un fin concreto. Este punto de vista ha servido para aceptar una manera diferente de percibir al sujeto cognoscente, a quien, en detrimento de la realidad, se le otorga centralidad, pues, como muy bien afirma García Lorente (2012) "es el sujeto —en diálogo con los demás— el que afecta, determina y opera sobre la realidad para modificarla" (p. 180).

El recorrido por el pensamiento de estos dos autores permite aproximar a la pedagogía de hoy a una verdad que, subjetivamente, es un túnel de llegada provisional, pero que dispone de su propia objetividad, que es (y *debe* ser) extrapolable a los diferentes contextos en los que se inscriba cualquier práctica educativa; por eso el legado de estos dos autores sirve para justificar que la función pedagógica tiene que integrarse en equipos muy diversos, con la particularidad común de trabajar al servicio del

progreso y del desarrollo humano. La *utilidad* (así como la necesidad) de lo educativo es lo que exige su relación de mediación con *lo objetivo*, y lo que hace posible impulsar procesos de cambio y transformación de personas y grupos desde la acción socioeducativa.

De la misma manera que la pedagogía tiene que ser capaz de superar una ontología de lo presente, porque la existencia de algún hecho educativo concreto no siempre equivaldrá a la presencia del acontecimiento analizado *por* y *a través de* ella, es importante tener en cuenta que el *uso* que se hace de la pedagogía como rama de la ciencia no siempre equivale a lo que en ella se describe. Lo esencial es que la pedagogía se ponga al servicio de cualquier realidad educacional con la intención de entender que la conexión con el contexto teórico en el que se produce este acto debe *hacerse* real.

La base de la pedagogía, en cuanto que disciplina que se ocupa de la educación, pensamos que debe avanzar por esta vía: la de una concepción de la verdad que resulte firme porque no se entienda a partir de las certezas de una serie de análisis hechos a medida (para una realidad contextual muy concreta), sino a partir de las imperfecciones del *episteme*, esto es, de aquellas verdades que lo son porque encuentran más resistencia para ser aceptadas que cualquier otra pauta histórica de verificación estratégicamente establecida.

Referencias

Allen, Raymond & Torres, Carlos Alaberto (2003). *Pedagogia crítica i canvi social transformador*. Xàtiva: Denes.

Apple, Michael W. (2001). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Bertilsson, Margareta (1991). Love's Labour Lost? A Sociological View. En Mike Featherstone, Mike Hepworth & Bryan S. Turner (Eds.), *The body* (pp. 297-324). London: Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781446280546.n12

Bodei, Remo (2001). *La filosofía del siglo XXI*. Madrid: Alianza.

Carr, William (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, *54*(2), 136-159.

Chomsky, Noam (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

Clark, Charles (2005). The Structure of Educational Research. *British Educational Research Journal*, *31*(3), 289-308. http://dx.doi.org/10.1080/01411920500082128

De Zubiría, Santiago (2013). Hacia una visión no fundacionalista del concepto de solidaridad: liberalismo y solidaridad en Richard Rorty. *Revista de Estudios Sociales*, *46*, 31-42. http://dx.doi.org/10.7440/res46.2013.04

Díaz Álvarez, Jesús María (2011). ¿Es Husserl un fundacionalista? algunas reflexiones con motivo de un fragmento de la crisis de las ciencias europeas. *Revista Laguna*, *28*, 23-37. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu

Ferraz, Manuel (2012). De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio. *Revista Iberoamericana de Educación, 58*(4), 1-16.

Fotopopoulos, Takis (2005). De la (des)educación a la Paidea. *Democracy & Nature*, *2*(1), 1-42.

Freire, Paulo (1970/1978). Cultural Action for Freedom. *Educational Review, Monograph Series*, 68(4), 476-522.

http://dx.doi.org/10.17763/haer.68.4.656ku47213445042

Freire, Paulo (1994/1997). Educación y participación comunitaria. En Manuel Castells, José Ramón Flecha, Paulo Freire.Henry Giroux, Donaldo Macedo & Paul Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Madrid: Paidós Educador.

García Lorente, José Antonio (2012). ¿Es consistente la concepción rortyana del conocimiento? *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, *55*, 171-185. Recuperado de: http://revistas.um.es/daimon/article/view/140912

Gil Cantero, Fernando (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 23*(1), 19-43. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu

Giroux, Henry A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Giroux, Henry A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.

Giroux, Henry A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación, 6*, 11-26.

Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.

Habermas, Jürgen (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

Laudo, Xavier (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *23*(2), 45-68.

Marchart, Oliver (2009). *El pensamiento político posfundacional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Maschelein, Jan (1998). How to Imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization. *Educational Theory*, *48*(4), 521-530. http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00521.x

Mèlich, Joan-Carles (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *20*, 101-124. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu

Méndez Pérez, Francisco Javier (2012). Filosofía y contingencia en Richard Rorty. *Eikasia, 44,* 85-98.

Mora Malo, Enrico (2005). Mejor argumento, acción comunicativa y clases sociales. Una crítica de la Propuesta de Haabermas. *Athenea Digital, 7*, 16-39. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n7.179

Nassif, Ricardo (1977). *Pedagogía general.* Cincel: Madrid.

Nozick, Robert (1981). *Spiegazioni filosofiche.* Milano: Saggiatore.

Nystrand, Martin (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom.* New York: Teachers College Press.

Pallarès Piquer, Marc (2013). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *23*, 231-252.

Pallarès Piquer, Marc (2014a). *¿Teoría de la educación o educación de la teoría? La acción educativa desde los medios de comunicación. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía.* Benicarló: Onada.

Pallarès Piquer, Marc (2014b). El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *26*(1), 59-76. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu

Pérez Luna, Enrique (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, 23*, 87-95. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/279/27982306.pdf

Pieper, Josef (1974). *El descubrimiento de la realidad.* Madrid: Rialp

Pippin, Robert B. (1997). *Idealism as Modernism.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo XXI.

Roberts, Peters (1996). Defending Freiran Intervention. *Educational Theory*, *46*(3), 335-352.

Rodríguez, Nora (2012). *Educar niños y adolescentes en la era digit@l.* Barcelona: Paidós.

Rorty, Richard (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Rorty, Richard (1996a). *Objetividad, relativismo y verdad.* Barcelona: Paidós.

Rorty, Richard (1996b). *Consecuencias del pragmatismo.* Madrid: Tecnos.

Rorty, Richard (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo.* Buenos Aires: FCE.

Rorty, Richard (2000). *Verdad y progreso (Escritos filosóficos 3).* Barcelona: Paidós.

Ruiz Román, Cristóbal (2010). La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, *21*(1), 173-188. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120173A

Sánchez Matito, Manuel (2011). Richard Rorty: la franqueza del filósofo. *Thémata. Revista de Filosofía*, *44*, 517-531. http://dx.doi.org/10.12795/themata

Santos Gómez, Marcos (2013). Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. *ARBOR*, *189*, 1-9. http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5010.

Sloterdijk, Peter (2010). *Temperamentos filosóficos*. Madrid: Siruela.

Torres, Carlos Alberto (1998). *Education, Power and Personal Biography*. New York and London: Routledge.

Van Goor, Roel; Heyting, Frieda & Vreeke, Gert-Jan (2004). Beyond Fundations: Signs of a New Normativy in Philosophy of Education. *Educational Theory*, *54*(2), 173-192. http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2004.00013.x

Van Manem, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Vattimo, Giovanni (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Vila Merino, Eduardo Salvador (2011). Racionalidad, diálogo y acción. Habermas y la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación, 56*(3), 1-15.

Weiler, Kathleen (1996). Myths of Paulo Freire. *Educational Theory*, *46*(3), 353-371. http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00353.x

Williams, Bernard (1990). Auto-da-fé: Consequences of Pragmatism. En Alan Malachowski (Ed.), *Reading Rorty: Critical Responses to Philosophy and the Mirror ofNature (and Beyond)* (pp. 26-37). Cambridge: Brasil Blackwell.

Young, Robert (1993). *Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula*. Barcelona: Paidós.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*

Reseñas



Geoffrey R. Skoll (2016).

Globalization of American Fear Culture: the empire in the Twenty-First Century. New York: Palgrave Macmillan.

ISBN: 978-113757033-8

Maximiliano Emanuel Korstanje

Universidad de Palermo; Universidad de Leeds Reino Unido;
maxikorstanje@gmail.com

La creencia en que el capitalismo se reproduce en forma rápida y desigual no es nueva, sobre todo desde el momento en el cual diversos movimientos filosóficos han discutido al marxismo y al postmarxismo desde diferentes ángulos en todo el mundo. No obstante, aún queda mucho para decir sobre la intersección entre el terrorismo y el capitalismo. Se nos ha enseñado a que el valor del trabajo es un aspecto positivo a proteger, mientras que el terrorismo es una amenaza para la sociedad. Para el imaginario colectivo, los terroristas son considerados casos de psiquiatría o personas con evidentes desórdenes mentales; empero, ¿hasta qué punto podemos decir que esto es tan simple?

En su libro más reciente, el profesor Emérito de la Universidad Estatal de Nueva York con sede en Buffalo, Geoffrey R. Skoll no solo intenta responder a esta pregunta, sino que continúa sus estudios ya publicados en una obra titulada *Social Theory of Fear* (Skoll 2010). Su tesis central apunta a señalar que el imperio estadounidense ha monopolizado una explotación sistemática dentro y fuera del país gracias a dos elementos centrales: el capital y el miedo. Desde su fundación, el gran coloso del norte se ha expandido defiendo la idea que el mundo es un lugar peligroso para vivir. Este discurso ha sido recientemente adaptado para mantener a la fuerza laboral interna y a los sindicatos bajo control, imponiendo, si se quiere, recetas económicas que de otra forma serían ampliamente rechazadas. El temor, por ende, es funcional a los intereses de una elite que en los últimos años ha decidido extender su hegemonía interviniendo en forma directa otras democracias autónomas, y al hacerlo han sentado las bases para la creación de un "temor global". Los ciudadanos estadounidenses, en este proceso, no solo han sido testigos engañados de un proceso genocida de expansión que el propio

Korstanje, Maximiliano Emanuel (2017). Reseña de Skoll (2016) Globalization of American Fear Culture: the empire in the Twenty-First Century. *Athenea Digital*, *17*(2), 315-319.
http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1810

gobierno les ha negado, sino que han crecido en una cultura que les mostraba que su mundo era el mejor de los mundos posibles. El sentido del peligro expresaba una realidad para todos aquellos que deseaban salirse por fuera de los límites de la sociedad de consumo. Durante años, esta forma de pensar ha aislado a Estados Unidos respecto del resto del mundo, a la vez que destruyó lentamente la capacidad crítica de sus ciudadanos.

En el primer capítulo, Skoll rastrea en forma brillante los elementos históricos presentes en la cultura americana que suponen el nacimiento del discurso del miedo como forma restrictiva, pero a la vez estimulante del ser-político. En este sentido, es importante destacar que la base misma de la explotación se encuentra en la teoría económica capitalista la cual asume que la fuerza de trabajo es un criterio que es expropiado por el tenedor del capital (capital-owner) y comprendido en el valor de intercambio del commodity. A la vez que ese intercambio se hace más importante, mayor es la explotación sobre las clases trabajadoras. Como resultado final, muchos tienen poco y poco se distribuyen la mayoría de la riqueza producida. En este estado de constante conflicto, el miedo funciona como un mecanismo de disuasión para que las demandas ciudadanas se dispersen o por lo menos no puedan ser organizadas como un todo coherente. El capitalismo sustenta un orden interno que puede auto-reproducirse en base a dos instrumentos, la represión y la ideología. Mientras, éste último, moviliza recursos tecnológicos para un control total sobre el ciudadano, una suerte de monitoreo constante que incluso vulnera su vida privada, para el primero, lo importante subyace en la necesidad de crear una alegoría de la necesidad en donde todo ciudadano se sienta representado. Esta alegoría hoy apunta a la seguridad como el elemento mediador de todos los ciudadanos con instituciones cuya función tiene un corte cada vez más explotador. El miedo dentro de lo que es "la guerra contra el terror" impide la autoorganización de los ciudadanos a la vez que debilita la negociación de los sindicatos por mejores salarios y condiciones de trabajo. En el capítulo segundo Skoll explica con gran erudición y buen manejo de fuentes, que la elite estadounidense ha necesitado desde siempre la creación de un enemigo externo sobre el cual poder dirigir sus mecanismos disciplinarios. En su momento el comunismo ocupaba el papel que hoy ocupa el terrorista. Aun cuando los actores cambian, los procesos parecen permanecer inmutables. En la tercera sección, se hace una revisión substancial sobre lo que el autor llama las cuatro guerras, Corea, Filipinas, Guerra Fría, y Vietnam. En un punto, EEUU estuvo involucrado en dos guerras mundiales con muchas más cantidades de bajas y daños, no obstante, agrega Skoll, en estas cuatro se fundamentó un carácter imperial especifico que ha combinado tácticas genocidas en lo exterior con discursos ilusorios en lo interno. En perspectiva, se escribe con sangre una suerte de "*management* de la explotación" por medio del cual Estados Unidos releva a Inglaterra como administrador

de un capitalismo avanzado. El problema de la identidad y el consumo liberal se discuten en los capítulos cuarto y quinto. El periodo 1968-1973 ha sido de capital importancia para imponer un sistema de liberalización de los vínculos societales gracias a los cuales se adoptaron cambios sustanciales en las formas productivas y las economías de todo el mundo. Los intelectuales y pensadores de centro derecha, durante este período enfatizaron sobre la necesidad de depositar la confianza en la eficiencia del mercado llevando de esta forma la situación de los trabajadores a un estado de precarización y desregulación. Si bien, en un principio, los sindicatos mundiales jugaron un rol decisivo como opositores a estas medidas, no menos cierto es que su resistencia pronto cedió frente al poder del temor. Esta globalización del terror, el cual es tratado en los capítulos sexto, séptimo y octavo, suponía que la única forma de terminar con los enemigos de la democracia era expandir los ideales estadounidenses de libertad, movilidad y tolerancia. Desde el momento que los intereses de la elite capitalista eran dudosos, esta situación de intervención sentó las bases para un dilema de difícil resolución. Los usos tácticos que sugieren que la única forma de terminar con el terrorismo es la intervención directa en otras naciones, sugieren implícitamente que el terrorismo y el uso de la violencia se encuentran asociados, empero, esa intervención, lejos de resolver el problema, produce caos e inestabilidad política. Ello sucede porque los intereses reales de esa intervención se centran realmente en sistematizar eficientemente la explotación capitalista para naciones de corte agrario. La guerra contra el temor que lleva hoy día Estados Unidos esconde la necesidad de discutir los problemas reales de la ecología producidos por el capitalismo global, como por ejemplo el cambio climático. Por último, los capítulos 9/10 discuten hasta qué punto es posible terminar con esta cultural del temor con el fin de proteger el espíritu de la democracia. Skoll siente que su país Estados Unidos se transforma gradualmente frente a un estado totalitario que impone el consumo desmedido (ideológico) para acallar la crítica de sus ciudadanos, y que frente a la crisis económica mundial se decide a exportar el temor como forma complementaria de control.

Luego de una reseña minuciosa del contenido del presente libro, podemos confirmar que Skoll presenta un argumento bien fundamentado, el cual es producto de años de maduración y un pensamiento académico profundo. Su crítica sobre "la cultural del temor en EEUU" es fundamental para poder comprender las bases conceptuales mismas de cómo opera el capitalismo moderno. Es, sin lugar a dudas, una obra de consulta y referencia que expresa y combina una alta calidad con una reivindicación por las lecturas postmarxistas.

Para futuros abordajes, Skoll debería resolver aquel dilema formulado por Korstanje como "la dicotomía hobessiana de la política" en la cual se postula que el marxis-

mo equivoca su diagnóstico sobre el rol que ha jugado el poder en la configuración del ethos social capitalista (en parte por desoír los avances de Max Weber en ese sentido). En otros términos, con Thomas Hobbes hemos aprendido el miedo jamás desaparece pues subyace en el corazón de la sociedad, solapado en todas instituciones y las relaciones mismas de sus ciudadanos, incluso en democracia. Aun cuando la producción es un elemento significativo en cómo se organiza la sociedad, no es determinante; ya que no existe nada como un fin de la lucha de clases o un progreso de la historia por medio de la lucha entre las clases. Ello sugiere que la sociedad no es pasivamente una entidad que es afectada por el miedo, sino todo lo contrario, ella la sociedad nace desde y es creada por temor. En el caso estadounidense, la cosmología puritana ha desarrollado en torno a ella una idea cerrada y clausurada del destino por medio de la predestinación. Por ende, el trabajador protestante debe demostrar que es merecedor de la salvación divina. La pobreza para él, a diferencia del católico, no solo es una muestra de pereza y condenación sino un lastre para su comunidad. El éxito del capitalismo descansa en la idea que los que sobreviven son mejores a quienes perecen y que la sociedad puede fortalecerse de esa forma. El darwinismo social ha sido una pieza ideológica clave en ese proceso. El éxito del proyecto capitalista dentro de EEUU que incluye a muchos grupos étnicos nos demuestra que el mundo no debe ser privado de él. Porque el mundo merece los valores americanos, es que los estadounidenses se sienten especiales y únicos. El consumo es secundario a este valor cultural fundante. Claro que si varias personas se sienten especiales ello sugiere una lucha de "todos contra todos" por demostrar su virtud. El capitalismo no funciona sin la imposición del darwinismo social en donde todos los participantes entran en pugna sin saber sus posibilidades reales de triunfo. Como en los realities donde de muchos participantes solo uno será el ganador, o de films como *The Hunger Games* (Jacobson, Collins y Gary, 2012), se observa un mensaje por demás particular y que explica porque aceptamos los ideales del capitalismo que fomentan desigualdad, *el triunfo de pocos implica la ruina del resto.* Como los trabajadores en la vida real, los participantes no son conscientes de que son explotados, pues es por medio del "narcisismo" que ellos desarrollan una imagen desmedida de sus probabilidades reales. Por medio del temor, el narcisismo desorganiza las relaciones sociales con el fin de que el proyecto capitalista pueda expandirse (Korstanje 2015).

Referencias

Jacobson, Nina; Collins, Suzanne (Productores) & Gary, Ross (director) (2012). *The Hunger Games.* Estados Unidos: Color Force.

Korstanje, Maximiliano Emanuel (2015). *A Difficult World: Examining the roots of Capitalism.* New York: Nova Science Publishers.

Skoll, Geoffrey (2010) *Social Theory of Fear: terror, torture, and Death in a Post Capitalist World.* New York: Palgrave Macmillan.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*



José Luis Moreno Pestaña (2016).

La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios. Madrid: Akal.

ISBN: 978-84-460-4332-4

Angel Enrique Carretero Pasin

Universidad de Santiago de Compostela; angelenrique.carretero@usc.es

La última obra que nos brinda José Luis Moreno Pestaña, *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*, entraña un titánico esfuerzo teórico, aunado con un interesante trabajo de índole empírica, encaminado a escrutar las claves del "capital erótico" asignado al cuerpo en las sociedades del capitalismo avanzado. Un esfuerzo que, para quienes hayan seguido la trayectoria intelectual más reciente de este autor, no debiera ser sorprendente y enlaza con el ya exhibido en obras precedentes (ver Moreno Pestaña, 2006; 2008; 2010; 2013, entre otras). Ahora el objeto de estudio en que ha fijado su atención filosófico-sociológica es un objeto tradicionalmente orillado en el decurso del pensamiento occidental: el cuerpo. Con las excepciones de Maurice Merleau-Ponty (1945/1975), con quien comienza a tomarse en serio el cuerpo en el campo de las ideas, más tarde Michel Foucault (1975/1976), a quien debemos el reconocimiento de la importancia conferida al cuerpo en el régimen disciplinario instaurado por las instituciones modernas, y finalmente Norbert Elias (1939/1989), al enseñarnos la autocontención física y psíquica puesta en marcha por el «proceso de civilización» fruto de la aparición del Estado moderno, poco o ningún espacio se le habría concedido al cuerpo.

El énfasis intelectual de Moreno Pestaña por valorizar lo corporal, y por ende la relevancia de una cultura corporal, se enmarca en el propósito de hacernos ver el funcionamiento de una actual "gestión política" de los cuerpos. Propósito necesario, en la medida en que el poder discursivo en torno al cuerpo ha sido históricamente patrimonio del saber médico, y en fechas más próximas, del psicológico. La obra aquí comen-

Carretero Pasin, Angel Enrique (2017). Reseña de Moreno Pestaña (2016) La cara oscura del capital erótico, Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios. *Athenea Digital*, *17*(2), 321-329. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.2027

tada es una saludable tentativa por dejar hablar a otras voces —sin ansiar con ello que estas otras voces tengan como móvil una simple conquista de un espacio discursivo— a las que los saberes dominantes despreciaron o acallaron. Se trata de la voz de una sociología que, contrariando los derroteros más *cuantitativos* hoy hegemónicos, se ve incentivada por un añadido *filosófico*, ofreciendo unos prometedores hallazgos que acreditarían sobradamente el clamor por la institucionalización de una urgente *Sociología de la Salud*.

El núcleo teórico central en el que se soporta la obra de nuestro autor implica una reactualizada revitalización de ciertos aspectos conceptuales pertenecientes al legado marxiano. Así, se nos dice, el "capital erótico" es contemplado, básicamente, como una fórmula más, como un sucedáneo, de lo que Karl Marx había entendido como "capital variable" (Moreno Pestaña, 2016, pp. 46-52). Por eso, su correcta lectura exigiría que se le identificase como, esencialmente, «fuerza de trabajo», quedando, así, absolutamente desdibujada una imagen suya aterciopelada en torno a un falsificador glamour. «Fuerza de trabajo» que, de acuerdo a las florecientes versiones teóricas del *Capital Humano* y a la practicidad de sus lógicas, transformaría a los individuos en una mera entidad como "recurso" y restringiría unívocamente la consideración de sus acciones al móvil de una exclusiva capitalización que de ellas se haga o potencialmente pudiera hacerse. De ahí que, como subrepticio telón de fondo de la exposición de Moreno Pestaña, se encuentre, en realidad, una temática familiar en un contexto de pensamiento hegeliano-marxista, y que no es otra que la temática de la *reificación*. De pasada, además, nuestro autor, fiable conocedor del universo teórico marxista, se permite hacer alguna objeción de reojo a las teorías del "cálculo racional" que han buscado erigirse en fechas relativamente cercanas en un innovador marco de referencia para la Teoría social, con una intromisión incluso en el espectro del marxismo bajo una fisonomía analítica. Pues bien, el análisis del "capital erótico" por él desenvuelto se afilia a un proyecto de profundización en la disección de las expresiones a través de las cuales la *reificación* habría adquirido actualmente unos nuevos perfiles. Nuestro autor revela cómo las condiciones de trabajo en el capitalismo postfordista demandan un compromiso contractual de la subjetividad, y hasta de la intimidad, con los dictados de la empresa, en virtud del slogan neoliberal según el cual absolutamente todos, ontológicamente nos atreveríamos a decir, estaríamos destinados a ser empresarios de nosotros mismos. De manera que, se insiste, las modalidades laborales en el capitalismo presente se afanarían en disciplinar las identidades con el objetivo de adecuarlas a las nuevas estrategias empresariales. En ellas se persigue una implicación de lleno de la persona en las pautas organizativas del trabajo, por medio de una configuración y un control de su subjetividad. Y, en este sentido, el libro aporta ilustraciones sugerentes, a través de algunas de las confesiones de las mujeres entrevistadas, de lo que habría supuesto el tránsito ge-

neracional de un capitalismo tradicional, de tono familiar y paternalista, a otro, el actual, gobernado por este nuevo patrón estratégico orientado a un dominio de la subjetividad. La decisiva trascendencia sociológica del "capital erótico" queda, para Moreno Pestaña, enmarcada en estas coordenadas así dibujadas. Asimismo, él dejará claro, por otra parte, que el afrontamiento de los problemas psíquicos y colectivos ocasionados por el tratamiento dado en el seno del capitalismo al "capital erótico" debiera pasar, irremediablemente, por el desarrollo de unas políticas públicas cuya exclusiva competencia sería del Estado. Como también abogará, como vacuna ante los estragos provocados por este "capital erótico", por un mayor profesionalismo, incluyendo una más nítida objetivación en los aprendizajes reglados o en los criterios de acceso y promoción organizacional, así como por una regulación en un asilvestrado mercado laboral operativo en sectores en donde la apariencia pasa a ocupar un primer plano.

Otra de las virtudes destiladas en esta obra radica en su original aportación, marcada por un implícito sello foucaultiano, a una mejor comprensión de la "gestión política" de los cuerpos llevada a cabo en el capitalismo tardío. Es una excelente contribución, en este sentido, al esclarecimiento de una lectura *biopolítica* de lo corporal en la cultura actual. Para ello contraviene las legitimaciones en clave *cientifista* (léase fundamentalmente *biologicista*, y específicamente genética), o asimismo moral (atribuyendo al descuido del cuerpo una carga de irresponsabilidad no sólo con uno mismo sino también con lo social), que no habrían anhelado otra cosa que prestar una justificación a la sujeción de los cuerpos a una norma; encargada ésta, en última instancia, de apresar la singularidad de la vida en ella. Su lectura *biopolítica* se hilvana directamente con los efectos en el tejido colectivo desencadenados por el despliegue de una ideología neoliberal obstinada en que la definición del cuerpo se haga a partir de los cánones de la organización empresarial. La "ideología de la delgadez" encajaría perfectamente en este cuadro analítico. Y curiosamente una noticia relativamente reciente aparecida en los medios de comunicación, en la que se insinuaba que la sanidad pública británica se desentenderá próximamente de determinadas patologías asociadas a la obesidad, parece avalar el dictamen *biopolítico* aquí anunciado.

Moreno Pestaña, a contracorriente de la discursividad legitimadora de esta expresión *biopolítica*, se afanará por incorporar la perspectiva sociológica (de un tipo concreto de sociología, todo hay que decirlo), acentuando además en este cometido la variable de "clase", como opción teórica fundamental en la elucidación de las perniciosas consecuencias resultantes de la entronización neoliberal del "capital erótico". Con razón, ya a finales de siglo XIX, el economista devenido en sociólogo Thorstein Veblen (1899/2014) nos hacía que ver que el tipo de vestimenta de lo que él llamaba "la clase ociosa" estaba marcada por la obstinación en mostrar socialmente que no se desempe-

ñaba trabajo productivo alguno, prefigurando, de alguna forma, las tesis luego desplegadas con un mayor ahínco por Pierre Bourdieu (1979/2002). En efecto, no podría obviarse, pues, la variable de "clase", puesto que, al buen juicio del autor, las secuelas de los códigos del "capital erótico" serían notablemente más acentuadas a medida que descendemos en la procedencia en el escalafón social de los individuos, en virtud de no sólo la mayor indefensión de las clases populares al influjo estigmatizador alentado por lo que George H. Mead (1934/1982) denominara un "otro generalizado", sino también a los particulares patrones de socialización primaria a los que éstas se habrían visto inducidas tempranamente. No se le puede reprochar a Moreno Pestaña, en este aspecto, no haber atacado la problemática del mencionado "capital" desde su raíz: los códigos de socialización característicos del "capital cultural" burgués (en armonía con la dedicación laboral a la que se consagran sus miembros), más sofisticados, diríamos, por el «proceso de civilización» (Elias), pueden resultar un antídoto ante el "capital erótico". El nocivo, aunque opaco, envés del glamour sería más acusado en las clases populares, y, en consecuencia, también sus patologías asociadas. Un registro éste, el del "capital erótico", que, intrínsecamente ligado al terreno profesional, revela que las llamadas patologías alimentarias (la anorexia como más emblemática) por este "capital" inducidas, incidirían a menudo de manera bien dispar en los diferentes estratos sociales, desvelando que también en las "enfermedades profesionales" se estarían confirmando y reproduciendo las diferencias de clase. Y, en este contexto, nuestro autor argumentará sólidamente —instando, además, a las instituciones de paso a adoptar responsabilidades en este asunto— el por qué del reclamo de que las patologías alimentarias obtengan una acuciante condición de patologías, en última instancia, laborales. Pero, a mayores, Moreno Pestaña reincorpora en la perspectiva sociológica por él estilada un *factor epistemológico* difícilmente aceptable en otros marcos discursivos, como pueden ser el médico, el psicológico o el psicoanalítico, que, como denominador común, contemplan habitualmente la relación con el cuerpo desde la óptica de la "individualización". Una "individualización" de la que las terapias existentes que en el libro se mencionan no logran tampoco, en realidad, desasirse, puesto que estarían cinceladas desde un "autogobierno *psi*", desde la conquista de una «pureza» (Mary Douglas, 1966/1973) del *yo*, con una extirpación consiguiente de todo lo que tenga que ver con una *grasienta* contaminación procedente de lo socio-histórico. Se trata del factor contextual. La apertura a la comprensión de la acción social desde su dimensión contextual alumbraría unas posibilidades investigadoras evidentemente cercenadas en otros discursos. En esta tarea se ayudará de una refinada metodología de carácter esencialmente cualitativo, la estimulada por el empleo de "Entrevistas abiertas" y el "Grupo de discusión", encaminada a deshilvanar el significado político de los heterogéneos y desiguales recorridos profesionales trazados por un conjunto de mujeres que, en mayor o menor media, se habrían sentido o habrían sido víctimas del "capital erótico". En otro

orden de cosas, como consabido admirador de las directrices sociológicas inauguradas por Bourdieu, Moreno Pestaña no se deja atrapar fácilmente en un reduccionismo economicista, haciendo valer la trascendencia operativa del ámbito de lo cultural, del *habitus*, en los itinerarios profesionales delineados por sus entrevistadas, en sus originarios procesos socializadores sellados por una huella de clase, así como en sus reajustes resocializadores obligados por los cambios en la dinámica laboral.

Esta obra de Moreno Pestaña, como en general todo su trayecto filosófico y sociológico, no se acomoda en unos simplificadores clichés aparentemente interpretativos de la realidad social, sino que se abre y encara la complejidad de las problemáticas objeto de su mirada, no la rehúye. Establece un interesante diálogo con propuestas de fuerte resonancia académica actual, como las de Catherine Hakim (2011/2012) o Eva Illouz (1997/2011), precisamente con el propósito de inocular una mayor complejidad en los presupuestos analíticos desde los que se aborda el "capital erótico". Y para ello le aplica no sólo un correctivo ya aconsejado a Alicia —la célebre heroína de la novela de Lewis Carroll— según el cual "lo importante siempre es saber quien manda", sino, sobre todo, una receta conjunta de índole marxiana y bourdieuana. Porque hemos aludido anteriormente a la importancia de Marx en el trasfondo de esta obra, a la que también habría que añadir la de Bourdieu. De hecho, en su conjunto, el implícito marco teórico que servirá de diagnóstico al "capital erótico" va a ser el elaborado por este último. Y, también en sintonía con las directrices teórico-metodológicas sugeridas por el sociólogo francés, se ve aclarada una de las tesis fuertes aquí contenidas: la subsunción del "capital erótico" como "capital cultural".

Este buen trato con la complejidad del problema se refleja, asimismo, cuando señala, contra Hakim y de la mano de Platón, la imposibilidad de conciliar al unísono los diferentes "capitales" (Moreno Pestaña, 2016, p. 76), cuando se cuida de plantear una tesis causal entre "capital erótico" y trastornos alimentarios (Moreno Pestaña, 2016, p. 228), o cuando, en este caso de la mano de Hakim, asume que el "capital erótico" no sólo actúa como un instrumento de dominación, sino que podría asimismo ser instrumentalizado en aras de una movilidad laboral ascendente (Moreno Pestaña, 2016, p. 165). Si quisiésemos proseguir en el ahondamiento de esta complejidad no estaría de más, a sabiendas de que, intencionadamente, extralimitaríamos los linderos establecidos desde la circunscripción sociológica, repensar este efervescente culto al cuerpo, este ensalzamiento de la belleza en su mostración como apariencia, en virtud del reconocimiento de que, dado que el cuerpo es lo único de lo cual tenemos a día de hoy una real certeza, es lo único que, en consecuencia, puede ser perfeccionable. En otro "marco ideológico", o si se quiere "cultural", el cultivo de la perfección individual se había encauzado por medio de un cultivo de lo espiritual, de la interioridad, activando, por

ejemplo, un sobrado elenco de modulaciones de corte ascético. De ahí la relevancia históricamente concedida a la práctica de "ejercicios espirituales" en escenarios religiosos, aunque no en exclusividad. Si bien, posteriormente, ya instalados en la incredulidad en torno a ellos, los desenmascarásemos, en el fondo, como no otra cosa que ejercitaciones mentales al uso sobre las que dar rienda suelta a unas "tecnologías del yo" vinculadas al poder (Foucault, 1981/1990, pp. 45-94). Evidentemente, ahora este encauzamiento no se torna ya viable, debido a una definitiva aceptación de que, a instancias de un materialismo triunfante, ha sido asumido, culturalmente, que somos exclusivamente cuerpo. Y solamente puede ser laboriosamente ejercitado en su mejora aquello de lo que sí se posee una constancia de su realidad.

Cumpliendo con un protocolario gesto de establecimiento de un diálogo crítico con las tesis en esta obra sugeridas, introduciríamos tres observaciones que bajo ningún concepto pretenden deslucir o dar una imagen empobrecida de sus propuestas planteadas, sino, más bien, de afinarlas, añadiéndole, si cabe, todavía una mayor dosis de complejidad a una problemática ya en sí misma harto compleja. Observaciones que, todo hay que decirlo, no están arrojadas hacia el desarrollo del contenido temático aquí expuesto, sino que, recalquémoslo, están únicamente movidas por la intención de matizar y debatir ciertos aspectos de sus presupuestos teóricos.

En primer lugar, un presupuesto de fondo discutible: la adopción del axioma según el cual el significado social de la belleza, y por tanto del "capital estético", es directamente dependiente, y hasta podría subsumirse, en los juegos de poder circulantes por la sociedad; en otros términos, que "lo estético" no pueda zafarse de "lo político". Es sabido que la pugna entre "Naturaleza" y "Cultura" ha ocupado la atención de la Filosofía y de las Ciencias Sociales prácticamente desde el mundo griego, tornándose, por diferentes motivos, como una temática casi nuclear en las últimas décadas. Nuestro autor no silencia el componente de "Naturaleza" encerrado en el "capital estético". Ocurre que, legítimamente, no considera pertinente ni de utilidad el que éste sea tomado en cuenta para los objetivos que guían su trabajo. El problema es si este componente realmente mereciera ser orillado de partida en aras de la guía investigadora previamente perfilada, o si, más bien, es un elemento con el que también habría que contar, en cuanto "condición de posibilidad", en la dinámica desplegada por el "capital estético"; relativizando, o cuando menos puntualizando, el axioma de partida indicado. Estamos convencidos de que Moreno Pestaña se hace cargo de que "La Naturaleza" también tiene voz en este asunto, sin por ello asumir formulas de rancio corte "naturalista" o, peor aún, "esencialista". Lo que ocurre es que el pertinaz, y más que loable, propósito de dibujar el cuerpo en el marco de las relaciones de poder, y por tanto de subrayar la operatividad de la cultura en este campo a través de los factores socializado-

res, corre el riesgo de tender a sobreenfatizar el nexo entre "subjetividad" y "cultura", dando de suyo por omitida o subestimada una persistente presencia de "lo natural". Una presencia obviamente injustificada en virtud de las finalidades a las que orienta su atención, pero no por ello despreciable, operativamente hablando, en términos sociológicos. Y aquí pudieran tener cabida aspectos tales como la "expresividad personal", la "afirmación de la singularidad" o la "necesidad de distinguirse" (Simmel, 1905/1988), ligados, de manera connatural, a una inherente y espontánea creatividad de la acción humana fuertemente implantada en lo social (Castoriadis, 1975/2013), y difícilmente reducibles o traducibles bajo un corsé de clase.

En segundo lugar, en efecto, sí existe y actúa una «hegemonía cultural» volcada hacia lo estético, pero no siempre ni necesariamente ésta modela, y por ende domina, por completo la totalidad de lo social, alcanzando el propósito que inicialmente deseaba cumplir. La recepción e impregnación por parte de lo social de esta «hegemonía» son fenómenos algo menos mecánicos y más heterogéneos de lo que aparentan, provocando, en ocasiones, efectos inesperados e impredecibles, «desvíos de sentido» (De Certeau, 1990), resistencias —ostensibles o camufladas—, o, en su caso, "apropiaciones" que adoptarán como respuesta cursos diferenciales al instando por dicha «hegemonía». Visto así, el recurso a una «hegemonía ideológica» en cuanto llave explicativa de esta fenomenología podría resultar un recurso a mano que ahorraría el esfuerzo teórico conllevado en encarar la complejidad inherente a este hecho social, como a otros muchos. Entre la ideología gestada e irradiada desde unos centros neurálgicos y sus receptores suelen interferirse mediaciones con la que ésta se encuentra y que, en ocasiones, la difractan. No existe el dibujo de una ortodoxia ideológica en estado de pureza más que en la conciencia de quién la ha generado, puesto que, en su misma difusión, se desdibuja y nace una potencial heterodoxia. Una de las mediaciones significativas a tener en cuenta, entre otras, podría ser la contemplada desde una reavivación del papel concedido a las "estructuras de la socialidad" en donde la ideología transmitida es recepcionada. En efecto, los patrones culturales encargados de designar los modelos de belleza actúan bajo un régimen articulado sobre una explícita o implícita exigencia imperativa. Pero para ser realmente activados necesitan tomar asiento en una dinámica de «imitación grupal» (Tarde, 1890/1907), en un estrechamiento casi táctil entre las mujeres implicadas y en una urdimbre afectiva y sentimental. De ello se entretejerá un género de *socialidad* que hallará una aclimatación simbólico-identitaria -de una condición probablemente más "imaginaria" que real-, pero de naturaleza indudablemente microgrupal. Por ejemplo, cuando se aborda el papel atribuido al "grupo de amigas" se estaría precisamente apuntando en esta dirección. Y aquí serían ingredientes vinculados a un autorreconocimiento identitario, y no tanto a la actuación de una «ideología dominante», lo auténticamente decisivo. Sería, no obstante, sumamente ingenuo negar

tanto la eficacia como los estragos psíquicos propiciados por una sutil «ideología dominante» ensalzadora de la belleza que, *interpelando*, como diría Althusser (1968/1972) siguiendo a Jacques Lacan, a los individuos en tanto que *Sujetos*, deja mayores secuelas en los sectores sociales con un "capital cultural" más débil. Otra cosa distinta es el empeño por constreñir la esencia de lo estético bajo categorías, a secas, sexuales, matrimoniales o profesionales, como, asimismo, por circunscribirla, específicamente, a los dictados ofrecidos desde una «ideología dominante»; por ceñirla, en suma, a algo objeto de una delimitación y un cincelado sesgadamente *sociologicista*. Y el inevitable peaje resultante del exceso en una oscilación sociológica será aquí un cierto destierro de la consideración antropológica.

En último lugar, más concisamente, hay un sello un tanto *determinista* latente en la noción de *habitus* que aquí se aplica y que no debiera ser obviado. Parece concedérsele al "capital cultural", ligado íntimamente al *habitus* de clase, una valoración que dificultaría la compatibilidad con una reconsideración de la acción social en donde ésta, si bien evidentemente acotada por unos márgenes prediseñados por el *habitus*, albergue la posibilidad de elaborar trayectorias personales y profesionales distantes a éste. El retrato de la primera de las mujeres entrevistadas podría resultar, en este sentido, aleccionador. El *habitus* es, sin lugar a dudas, una herramienta conceptual inigualable para entender el por qué de la reproducción de la desigualdad social en sus distintos niveles, pero no para ser aupado como categoría analítica determinante de toda suerte de destino individual. Como nos consta que bien sabe Moreno Pestaña, y rompiendo con clichés usualmente arraigados en una buena parte de la tradición sociológica denominada "crítica", no todos los aficionados al futbol, por ejemplo, lo son de acuerdo o por encajar en un específico *habitus* de clase, o por atesorar un presunto, heredado o no, disminuido "capital cultural". "Hay de todo", valga una expresión popular que sirve de acicate para un mayor asomo a una complejidad inscrita en todo fenómeno social. Para concluir, cabe suscribir -y quizá sobremanera en un escenario, como es el de esta obra, en donde el atuendo ocupa un lugar señalado- la ingeniosa afirmación vertida por nuestro añorado Luis Castro Nogueira. A la luz de lo anterior, decía él: "EL *HABITUS* NO HACE A (TODO) EL MONJE" (Castro, Castro y Morales, 2005, p. 487).

Referencias

Althusser, Louis (1968/1972). *Polémica sobre marxismo y humanismo*. México DF: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1979/2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

Castoriadis, Cornelius (1975/2013). *La institución imaginaria de la sociedad.* Barcelona: Tusquets.

Castro Nogueira, Luis; Castro Nogueira, Miguel Ángel y Morales, Julián (2005). *Metodología de las Ciencias Sociales. Una introducción crítica.* Madrid: Tecnos.

De Certeau, Michel (1990). *L'invention du quotidien, I. Arts de faire.* París: Gallimard.

Douglas, Mary (1966/1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú.* Madrid: Siglo XXI.

Elias, Norbert (1939/1989). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México DF: FCE.

Foucault, Michel (1975/1976). *Vigilar y Castigar.* Madrid: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1981/1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona: Paidós.

Hakim, Catherine (2011/2012). *Capital erótico. El poder de fascinar a los demás.* Barcelona: Debate.

Illouz, Eva (1997/2011). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo.* Buenos Aires: Katz.

Mead, George Herbert (1934/1982). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social.* México DF: Paidós.

Merleau-Ponty, Maurice (1945/1975). *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Península.

Moreno Pestaña, José Luis (2006). *Convirtiéndose en Foucault. Sociogénesis de un filósofo.* Madrid: Montesinos.

Moreno Pestaña, José Luis (2008). *Filosofía y sociología en Jesús Ibáñez. Genealogía de un pensador crítico.* Madrid: Siglo XXI.

Moreno Pestaña, José Luis (2010). *Moral corporal, trastornos alimentarios y clase social.* Madrid: CIS.

Moreno Pestaña, José Luis (2013). *La norma de la filosofía. La configuración del patrón filosófico español tras la guerra civil.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Moreno Pestaña, José Luis (2016). *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios.* Madrid: Akal.

Simmel, Georg (1905/1988). *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos.* Barcelona: Península.

Tarde, Jean Gabriel (1890/1907). *Las leyes de la imitación.* Madrid: Daniel Jorro.

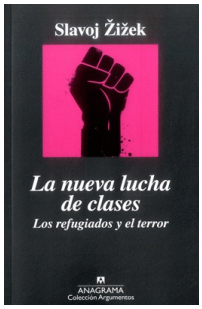
Veblen, Thorstein (1899/2014). *Teoría de la clase ociosa.* Madrid: Alianza.

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*



Slavoj Žižek (2016).

La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror. Barcelona: Anagrama.

ISBN: 978-607-8441-60-0

María Fernanda Noboa González

Pontificia Universidad Católica de Ecuador PUCE-ECUADOR; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-ECUADOR; mafer_noboa_63@hotmail.com

Aventura epistémica y desafío cognitivo es incursionar en un diálogo crítico con el maestro esloveno Slavov Žižek, a propósito de su obra: *La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror*, reconociendo que ello ha implicado moverme en un espacio de arenas movedizas teóricas. Esto es, entre una particular propuesta lacaniana combinada con materialismo dialéctico —barricada onto-epistémica del autor— hasta sumergirme en su estrategia argumental fundada en un lenguaje peculiar, catalogado por varios críticos de "posturas vacías infladas con polisílabos elegantes". Todo ello, apostando por comprender su propuesta como un acontecer de sentidos. En otras palabras, implica embarcame en una relación del sujeto en el texto y desde el texto, como un proceso recursivo —en lenguaje gadameriano—, y no un simple estado lineal de acumulación del conocimiento; "un estar ahí" para atreverme a vislumbrar la propuesta del autor y su aporte para el pensamiento político contemporáneo, "más allá del margen", en la reformulación del proyecto izquierdista en el capitalismo global y un redimensionamiento de la cuestión ideológica en torno a la apuesta del multiculturalismo.

Así, entre la sospecha y una polisemia narrativa, Žižek aborda, priorizando en la estrategia argumentativa, la problemática del terrorismo vinculada a la fenomenología de los refugiados en el contexto de la Europa Occidental actual. De hecho, desde una mirada crítica que cuestiona *el locus de enunciación* hegemónico de las grandes potencias, inscribe su reflexión en el contexto del mundo global, salpicando reflexiones en torno las concepciones y mecanismos de la ideología en lectura de escenas de la políti-

Noboa González, María Fernanda (2017). Reseña de Žižek (2016) La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror. *Athenea Digital*, *17*(2), 331-339. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.2041

ca internacional, y esto, ironizando y casi caricaturizando —como es su estilo habitual— las lecturas simplistas, fragmentadas, y reduccionistas de la dinámica global, convertidas en voz oficial. Al respecto denuncia:

> Hay algo extraño en las solemnes declaraciones según las cuales estamos en guerra con el Estado Islámico: todas las superpotencias contra una banda religiosa que controla una pequeña extensión de tierra en su mayor parte desértica(…) hace falta mucho más que patéticas declaraciones y llamamiento a la solidaridad de todas las fuerzas contra el denominado enemigo fundamentalista. (Žižek, 2016 p. 9)

Y… así arranca todo su entramado argumental, cuyo andamiaje se sostiene en varios escalones de sentido, ribeteados con soberbios contenidos de obras literarias y artísticas (cine) que aparecen en un orden/-no orden. En un primer momento, en *Un descenso al malestrom*, analogando al gran remolino que se forma en las costas del archipiélago noruego, pinta la característica engullidora del mercado global y sus implicaciones directas en la crisis política europea, derivando en la configuración del capitalismo cultural y sus perversos efectos. Un segundo escalón, *Romper los tabúes de la izquierda*, alude a los imaginarios desfigurados izquierdistas —intocables y casi esculpidos en piedra— que han deformado el núcleo emancipador de Europa, develando la débil capacidad autocrítica de Europa, que la califica como "máscara engañosa" (p. 24) ubicando al "otro" como potencial enemigo externo —los refugiados— y, frente a ellos, los falsos espejos de la crítica eurocentrista. A la par enfatiza que "la verdadera amenaza a nuestro modo de vida comunitario, no son solo los extranjeros, sino la dinámica del capitalismo global" (p. 26).

El tercer peldaño titulado *El obsceno envés de las religiones,* triangula hábilmente una discusión entre los fundamentalismos judío, cristiano y musulmán, a propósito del examen crítico que hace del islam. Teje sutilmente una aguda crítica en torno a los escándalos y violencia racial religiosa, ritualizada e institucionalizada, que la devela como construida en medio de la espectacularización de la vivencia cotidiana de actores en espacios culturales. Al respecto estudia la pedofilia, violencia sexual contra las mujeres y la violencia simbólica, caricaturizadas a partir de un populismo antinmigración, que Žižek lo evidencia como un tema profundamente ideologizado.

El cuarto escalón, titulado *Violencia Divina,* Žižek lo presenta elocuentemente en analogía directa con las reflexiones filosóficas de Walter Benjamin: una violencia como pura manifestación, "medios sin un fin", mostrándola inicialmente como inorgánica, para ilustrarla posteriormente en sus diversas manifestaciones —en apariencia "irracionales"— proyectadas por parte de las poblaciones extranjeras y sus respuestas institucionales en diversos momentos y espacios. Tales conductas, según el maestro eslove-

no, no admiten hermenéutica posible y, como parte de su *habitus* intelectual, las explica desde la categoría lacaniana del *passage al acte* (pasar a la acción) al referirse a los estallidos violentos que rebasan reflexiones y se anidan con frustración intolerable. Igualmente muestra aguda reflexión en torno a los argumentos de Carl Schmitt y Benjamin respecto a la violencia, matizados con la elocución del experto lacaniano Guy Le Gaufey, todo ello para situar analíticamente los disturbios de Baltimore de abril de 2015, los de los suburbios franceses de otoño de 2015 o situaciones ocurridas en centros educativos cercanos a los guetos negros. Finaliza afirmando:

> La triste conclusión que se impone es doble. En primer lugar, no hay nada noble ni sublime en lo que Benjamin denomina "violencia divina", es divina precisamente en nombre de su carácter destructor: Hemos de abandonar la idea de que hay algo emancipador, en las experiencias extremas, como si nos permitieran abrir los ojos. (p. 50)

Acto seguido, arremete en la dimensión económica —el quinto espacio de reflexión— en lo que denomina *La Economía Política de los Refugiados*, as bajo la manga para comprender la compleja dinámica de los refugiados. Encuadra, así, el debate en un elocuente oxímoron para plantear la relación orden-desorden mundial, que, irónicamente, esboza para censurar la dinámica del mundo global y las intervenciones militares. Entre ellas destaca: la europea en Libia, la norteamericana en Irak y la guerra interna en la República Sudafricana provocada por la pugna geoestratégica entre Francia y China por el control del petróleo. Hace particular referencia al origen y desarrollo de la crisis alimenticia del Tercer Mundo, derivada de la política occidental global —Estados Unidos y Unión Europea— criticando las míticas explicaciones de sus causas en la corrupción o el intervencionismo estatal. Hace particular énfasis en que la gran parte de los refugiados son producto de la integración de la agricultura local a la economía global y sus perversos efectos —por ejemplo, las hambrunas en Haití y Etiopía, maquilladas con la fachada de guerras étnicas—, que invisibilizan la expulsión de los granjeros de sus tierras y el encarecimiento de las semillas. Así, manifiesta: "lo único que hemos de hacer es eliminar a las empresas extranjeras de alta tecnología, de la ecuación, y todo el edificio de la guerra étnica alimentada viejas pasiones se desmorona" (p. 55).

Sostiene que el flujo de refugiados procede de los "Estados fracasados" en los cuales el poder estatal se ha disuelto, ya sea como efecto de la política y economía internacional o por la intromisión occidental, situación clave para el ejercicio del colonialismo económico.

En medio de este debate mantiene prudencia en no echar a Europa todo el muerto, criticando —en son caricaturesco— el rol de los medios de comunicación en la representación exacerbada de la crisis de refugiados. "Lo que deberíamos sorprendernos

es cómo nuestros medios de comunicación presentan la crisis de los refugiados: más o menos como si más allá de Grecia existiera un agujero negro que escupiera a los refugiados" (p. 58). Con todo, apunta a que la situación de las masas de refugiados está articulada a la división de clases del mundo árabe —los países muy ricos como Kuwait, Katar, los Emiratos y Arabia Saudí no los aceptan—, mientras que países menos ricos, sí —por lo menos mantienen una postura más abierta—, como son Turquía, Egipto e Irán; con ello desenmascara la compleja economía de transporte de refugiados, una verdadera industria que mueve millones de dólares y con réditos asimétricos para determinados países.

Igualmente resalta la "una nueva era de esclavitud" con diversas máscaras que operan estratégicamente para el sostenimiento y reproducción del capitalismo global. Puntualiza casos tales como el de los inmigrantes en la península saudí, de los trabajadores explotados en fábricas asiáticas y de los trabajos forzados para la obtención de recursos naturales en las inmediaciones del Congo y, entre otras, la delicada situación de inmigrantes chinos, en calidad de trabajadores sobreexplotados en fábricas de confección en las zonas de Florencia y Prato. Todo ello, según el esloveno, permite situar una dinámica doble: de un lado, la necesidad estructural del capitalismo global y, de otro, un severo cuestionamiento del significado de la "libertad de movimiento para todos", proclamado a viva voz por la Unión Europea y que pone en entredicho los límites de tal libertad, asumiéndolos en la discusión respecto de la libertad indispensable del mundo global de contar con mano de obra libre y de libre circulación, que el autor matiza desde la paradoja de: " La manera en que el universo del capital se relaciona con la libertad de movimiento de los individuos es, por tanto, inherentemente contradictoria, necesita de individuos libres" (p. 64). Tal postura deja entrever claramente el profundo arraigo de las ideas hegeliano-marxistas de Žižek, anclándose a la par en una discusión respecto del objeto del deseo lacaniano: *objet petit*. Así, afirma: "Los refugiados lo quieren todo: básicamente para conseguir las ventajas del Estado de bienestar occidental" (p. 65), a partir de lo cual, difusamente, se puede entrever una mezcla —en apariencia contradictoria— entre una crítica social y elementos del pensamiento lacaniano.

Además, lo que se podría llamar una crítica social zizekiana, se empeña en buscar la posibilidad de buscar un movimiento político transnacional sostenido en una fuerte institucionalidad, para lidiar con la influencia y dominio del capital global, y simultáneamente presenta, con mucha claridad, la problemática de la división de clases tanto en Europa, Oriente Medio y Estados Unidos, en sus diversas dimensiones: ideológica, económica, axiológica y cultural, así como espacio necesario en donde se inscribe el problema de los refugiados. De hecho, expresa que: "La lucha de clases es aquí la 'universalidad concreta' en el sentido estricto hegeliano: al relacionarse con su otredad

(otros antagonismos) se relaciona consigo mismo, es decir que (sobre)determina la manera en que se relaciona con otras luchas" (p.71). Por ende, subsume las diferencias culturales que son motor de los procesos sociales de hoy en día, y explica en gran medida las particularidades que subyacen a la mirada autoconstruida y proyectada de los refugiados sobre sí mismos y de los otros sobre ellos. Sostiene que en el camino habrá de liberarse de:

> La patética solidaridad con los refugiados y la no menos falsa y patética manera con que nos humillamos, como si nosotros fuéramos por definición culpables del apuro en que se encuentra (...) por eso otro tabú que hay que abandonar es el de seguir viendo la intranquilidad que los refugiados provocan en la así llamada gente normal. (p. 74)

¿De dónde procede la amenaza? es el sexto peldaño en el que el filósofo esloveno discute sobre la película *Junction 48* —de Udi Aloni— respecto de los jóvenes palestinos israelíes que se debaten entre dos frentes: uno contra la opresión del estado israelí y otro contra las presiones fundamentalistas que surgen en el interior de su propia comunidad, para bosquejar la compleja fenomenología de los refugiados en medio de una amalgama entre imposición de valores occidentales —en apariencia posiciones multiculturales— que Žižek aglutina dentro de una misma mistificación ideológica. A partir de ahí insta a considerar que el tema refugiados no es una externalidad amenazante, sino que proviene del sentido europeo de propia identidad, abogando por una mirada reflexiva ante la crisis europea actual con un evidente tinte ideológico-político, y, por ende, la búsqueda situada de soluciones.

En el apartado *Los límites de amor al prójimo,* saboreando de la teología política de Adam —una metáfora del "prójimo como instancia inquietante"— sostiene: "Una experiencia, un encuentro, se vuelve inquietante cuando de repente todos sospechamos que la otra persona actúa por una razón que no es la evidente" (p. 85), todo lo cual obliga a confrontarse con el lado oscuro de la globalización en su falsa utopía de espacio ideal y unificado de comunicación hacia el encuentro de algo más.

Retomando a Sigmund Freud y a Peter Sloterdijk —estableciendo un puente entre los elementos psicoanalíticos y la hermenéutica poética— ve a las dinámicas de interacción como paradójicas, en tanto que una mejor interacción pasa por no interponerse en el camino del otro. Esto es que la cercanía del otro provoca reacciones negativas hasta un deseo de librarse de un intruso potencial. Žižek está convencido de que una dosis de alienación —entendida como un distanciamiento inherente a la textura social de la vida cotidiana— permitiría mantener un vínculo razonable que contribuya a la coexistencia pacífica de distintos modos de vida. De hecho, tiñendo el argumento con categorías piscoanalíticas lacanianas, de igual modo, interroga la concreta imposibili-

dad de fusionar las prácticas cotidianas sociales entre diversas culturas. Así, alude a la *jouissance* —excesivo placer convertido en dolor— como categoría para explicar que "la incompatibilidad definitiva no es entre mi *jouissance* y la del otro, sino entre yo mismo y mi propia *jouissance* que permanece para siempre como intruso interior" (p. 87, cursivas del original). Simultáneamente, desde una postura sagaz, reflexiona críticamente la temática de la humanización ideológica —alegando el mandato juego cristiano de la incompatibilidad de la idea de prójimo con la universalidad, argumentando que la universalidad procede la dimensión inhumana del prójimo— es decir, la imposibilidad de que los semejantes se reconozcan a sí mismos en los demás. Con ello devela una "falsa conciencia" en la humanización. Permite asimismo dibujar un relativismo cultural en la medida en que no existe una dimensión humana universal. Sostiene que:

> La universalidad es una universalidad de 'extraños', de individuos reducidos al abismo de la impenetrabilidad no solo para los demás sino para sí mismos (...) Por esto, la manera más válida de llegar hasta el prójimo no es la empatía, intentar comprenderlo, sino una carcajada irrespetuosa que se burle tanto de él, como de nosotros en nuestra mutua falta de (auto) comprensión (e incluyendo los chistes 'racistas'). (p. 91)

Apuesta por un *deber ser* en torno a cómo conocer a los refugiados: marginalizar una ayuda basada en la compasión hacia su sufrimiento y hacerlo desde un compromiso ético, "en el momento en que comprendemos que la mayor parte de los refugiados *no* son 'personas como nosotros' (no porque sean extranjeros, sino porque *nosotros* mismos no somos 'personas como nosotros') (p.95).

Luego de un talentoso recorrido para explicar los ataque sexuales de Colonia y el germen de los ataques terroristas de ISIS —entre otros casos—, para contextualizar la respuesta de Occidente, sitúa a la ideología de clase media occidental en una lógica dicotómica: una arrogante creencia en la superioridad de su valores que coexiste con un miedo obsesivo a que sus dominios se vean invadidos por miles de millones de personas que están fuera y que no cuentan en el capitalismo global, porque ni producen ni consumen mercancías, inscribiendo en esta reflexión a aquellos "poseídos por el deseo de Occidente" —como lo menciona al hacer referencia a los tipos predominantes de subjetividad que argumenta el filósofo Alain Badiou— a los refugiados inmigrantes, sin deseo revolucionario y con un anhelo de integrarse la tierra prometida del Occidente desarrollado. Este argumento se asocia con el de la configuración del fundamentalismo, producto de la incapacidad de la mayoría de los refugiados inmigrantes —barnizados por envida y odio de clase no reconocidos— cuya frustración y odio al no poder estar en la tierra prometida, se convierte en odio y deseo autodestructivo hacia Occi-

dente —nihilismo autodestructivo—, "el fundamentalismo permanece arraigado en el deseo de Occidente gracias al mismísimo odio que siente hacia Occidente" (p. 99).

Muchas otras ideas importantes que hilvanan el argumento quedan flotando, provocando un encantamiento que seduce a una mayor dedicación y detenimiento en este escalón… interrogantes, discusiones más profundas, conjugación de actores y agendas político-ideológicas son parte de la magia de los caleidoscópicos argumentos, concurrentes en casos empíricos emblemáticos, reflexiones filosóficas y políticas a luz de los "grandes contemporáneos", temas de género… en fin, un entramado de bocadillos intelectuales que esperan ser devorados.

Y… arribamos al final *¿Qué hacer?* Que, al estilo zizekiano, más que respuestas abre el espacio a mayores incertidumbres… no obstante, el preludio pasa por exhortar la ruptura del círculo global. El esloveno considera como salida la suspensión del poder de la economía autorregulada, en metáfora, de la utopía de la militarización de Frederick Jameson, que encierra la utopía de la emancipación como alternativa a la problemática de los refugiados en Europa y potencial lección aprendida para el resto del mundo. Žižek, al respecto enfatiza en que

> Es una completa locura pensar en que un proceso como éste puede desarrollarse sin el menor control: los refugiados cuando menos necesitan provisiones y atención médica, para lo cual se sugiere mecanismos de coordinación y organización a gran escala (…). El Ejército es el único agente que puede acometer una tarea de estas dimensiones de manera organizada. (p. 112)

De otro lado, exhorta:

> A formular una serie mínima de normas que sean obligatorias para todos, sin temor a que parezcan 'eurocéntricas': libertad religiosa, protección de la libertad individual contra la presión del grupo, derechos de las mujeres; y segundo, dentro de estos límites, insistir de manera incondicional en la tolerancia hacia distintos modos de vida. (p. 114)

Algunas lecciones y algo más…

Sin duda alguna la aventura epistémica y el desafío cognitivo de incursionar en la obra del maestro esloveno dejan valiosos aprendizajes. El texto, de principio a fin, trasluce una exquisita construcción argumental que incita un constante ejercicio de interrogación frente a su discurso y un amplio manejo convergente de categorías y perspectivas teóricas, en particular de la Ciencia Política, de la Filosofía —anclada principalmente a la filosofía del ser de Martín Heidegger—, de la Psicología —en los principios rectores de la producción de Jacques-Marie Émile Lacan— y de Geopolítica crítica,

desde una mirada interdisciplinaria. Instrumentando una analítica profunda —sin ningún resquemor— de la fenomenología actual del refugio, ha hecho alusión a más de 15 libros académicos y de producción literaria y periodística —incluso la Biblia y El Corán —, más de 6 producciones cinematográficas (*Malcom X, Junction 48, Tsahal, Centauros del desierto, Los viajes de Sullivan, Quentin Tarantino,* entre otros) y múltiples referencias a la literatura de filósofos y académicos de talla, tales como: Kant, Heidegger, Rosseau Foucault, Lacan, Le Gaufey, Benjamin, Scmitt, Laclau, Agamben y un sinnúmero de personalidades de la política mundial, tales como: Stalin, Hitler, Marx, Netanyahu, Churchill, Jeroen Dijsselbloem, Gadafi, Clinton, Hussein, Angela Merkel, Viktor Orban. Todo ello para inyectar de adrenalina a múltiples escenas del mundo internacional: crudas, paradójicas e imborrables realidades de la vida cotidiana. Dicha lectura, superando una mirada lineal y admitiendo claramente los desafíos de la epistemología contemporánea de naturaleza política y praxis social del conocimiento "que debe evaluar el conocimiento producido y las prácticas socio-cognitivas que lo producen" (Rodríguez Zoya, 2010, p. 15) prioriza la dimensión ética y el compromiso político de la emancipación ante las diversas formas de violencia —una de las cuales constituyen los refugiados— inherentes a la arquitectura global.

El enfoque de la ideología y el estado de situación de los múltiples imaginarios eurocéntricos de las prácticas políticas que gravitan el fenómeno del refugio, pueden ser comprendidos más claramente incursionando en la polémica producción de Žižek (en Alexzantro, 2013) titulada: *Sobre retretes, mierdas e ideologías europeas*. Animo al lector a complementar con una dosis de humor la obra de un pensador, sociólogo, psicoanalista crítico cultural, que es capaz de dibujar —con toda la complejidad que ello implica — una postura polémica de qué hacer y cómo hacerlo frente a la crisis del capitalismo y sus perversos efectos. Indiscutiblemente el compromiso recae sobre todos, en diversos niveles, frente a que:

> Estamos viviendo en tiempos apocalípticos (...) nuestra estrategia debería ser "no puede seguir" y si no actuamos ahora, la elección no es relativamente, relativamente, a pesar de la crisis funcionar en Capitalismo o comunismo. No el problema es que, si las cosas las dejamos correr solas, estaremos despertándonos en una sociedad terrorífica. (Žižek, en Vivint, 2012, s/p).

Referencias

Alexzantro (2013, junio 14). *Sobre retretes mierdas e ideologías europeas* (Archivo de video). Recuperado de https://voxpopulivoxanimus.wordpress.com/2013/06/14/slavoj-zizek-sobre-retretes-mierda-e-ideologias-europeas/

Rodríguez Zoya, Leonardo (2010). Hacia una epistemología política: la tensión entre ciencia y política en la filosofia de la ciencia del positivismo lógico. *A Parte Rei. Revista de Filosofía, 69*. 1-17. Recuperado de http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/zoya69.pdf

Vivint, Sebastián (2012, agosto 17). *¿Qué significa ser un revolucionario hoy en día-Slavoj Zizek ?. Conferencia Internacional de Marxismo 2009. Bloomsburry* (Archivo de video). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=k-8oD9TwpYs

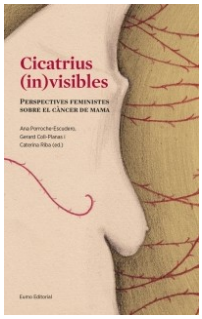
Žižek, Slavoj (2016). *La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror* . Barcelona: Anagrama .

Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*



Ana Porroche-Escudero, Gerard Coll-Planas y Caterina Riba (Eds.) (2016).

Cicatrius (in)visibles. Perspectives Feministes sobre el Càncer de Mama. Vic: Eumo Editorial.

ISBN: 978-84-9766-564-3

Margot Pujal i Llombart

Universitat Autònoma de Barcelona; margot.pujal@uab.es

¿Por qué la Campaña del Lazo Rosa desempodera?

"Em sembla que no saps fins a quin punt t'estimo, així que t'ho diré amb només tres paraules...Fes-te una mamografia" (Campanya 2005)

"Suma't al Rosa" (Campanya 2013)

(Ana Porroche-Escudero, pp. 59-74, figura 1).



Figura 1: imágenes que incluyen el lazo rosa.

Fuente: De izquierda a derecha y de arriba a abajo: AECC (2011); Cáncer de seno timeline (2015); Invita Gobierno del Estado Al Evento Magno de Campaña Contra El Cáncer de Mama (s/f); Hernández, Aracely & Enríquez, Shuguey (2014).

Pujal i Llombart, Margot (2017). Reseña de Porroche-Escudero, Coll-Planas y Gerard i Riba (Eds.) (2016) Cicatrius (in)visibles. Perspectives Feministes sobre el Càncer de Mama. *Athenea Digital*, *17*(2), 341-348. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.2059

¿El cáncer de mama tiene una dimensión política? ¿Por qué el cáncer de mama es un tema feminista? ¿cuáles son los condicionantes psicosociales del cáncer de mama? ¿Cuáles son los sesgos de la Ciencia sobre el cáncer de mama? ¿Qué significa empoderarse cuando se está afectada por el cáncer de mama? y finalmente ¿Cómo afectan las preguntas anteriores a la experiencia y al dolor cotidiano de las personas afectadas y a la ciudadanía en general? Estas y otras cuestiones que han sido silenciadas o poco desarrolladas, tanto en el campo de las Ciencias de la Salud como en el de las Ciencias Sociales son abordadas en *Cicatrius (in)visibles. Perspectives feministes sobre el cáncer de mama*, de manera audaz y valerosa. Se trata de un trabajo colectivo de largo alcance, escrito en catalán, y pionero sobre el tema en Catalunya y en el estado español.

La obra de *Cicatrius (in)visibles* está situada en la *intersección entre una Ciencia de la Diversidad y una Ciencia de la Desigualdad Social* frente a la Ciencia *mainstream* Normalizadora y Reproductora del orden social. Un libro de forma poliédrica, al haber sido elaborado desde una posición epistemológica crítica y un lugar de enunciación múltiple, resultado de la confluencia de: i) una ciencia interdisciplinar y crítica (Sociologia, Antropologia, Historia, Medicina, Literatura, Arte, Psicologia, Derecho, Trabajo Social); ii) una ciencia encarnada en la que el conocimiento, la experiencia y la afectación más allá de la dominación emergen como un plus en la consecución de profundidad, objetividad situada y honestidad en la producción del conocimiento científico; iii) una ciencia comprometida con la transformación social, y finalmente; iv) una profesionalización de la salud comprometida con la ética y la inclusión social. Dicha posición epistemológica plural proporciona a la obra un gran potencial al abrir la puerta a relevantes e innovadoras líneas de investigación e intervención que prácticamente son inexistentes en nuestro entorno científico, profesional y político.

En relación a su sensible y complejo objeto de estudio, *el cáncer de mama*, este libro se sitúa en la encrucijada del estudio de la relación entre el bienestar/malestar o la salud y el género, relación que hoy en día es reconocida solamente por una minoría de la comunidad científica. La razón tiene que ver con el dominio institucional y normalizado de la tradición, el discurso y la praxis moderna de la biomedicina, que toma como dato fundamental, para el diagnóstico de la salud las evidencias de orden biológico, y al cuerpo como dato meramente biológico y no sistémico. Dominio, por otra parte, globalizado, como se desprende de la pluralidad de procedencias geográficas de las voces que conforman el escrito.

Frente a dicha tradición, *Cicatrius (in)visibles,* funciona como contrapunto y aborda la salud como una cuestión integral, y por tanto, como un proceso sistémico y dinámico biopsicosocial. En este sentido, el principal valor de este libro es desplazar el abordaje científico de la salud a la necesaria intersección discursiva entre las Ciencias

Médicas y las Ciencias Sociales, pero en un plano de igualdad. En dicha confluencia la construcción socio-histórica y discursiva de las identidades normativas de género —de naturaleza interseccional— y la emergencia, desde los años 70 y 80, de la categoría de género como categoría feminista de análisis psicosocial e histórica, constituye uno de los ámbitos de estudio más heurísticos y propositivos surgidos en paralelo al lento, pero irreversible, desplazamiento en torno a una más integral conceptualización de la salud, el bienestar y el sufrimiento evitable. En este sentido, la *tensión* entre *la visibilidad y la invisibilidad* (del malestar y el sufrimiento) en términos de (no)reconocimiento y de (in)inteligibilidad constituye el núcleo transversal que da entidad y atraviesa toda la obra, como apuntan Mª Luz Estebán y Teresa Forcades en el prólogo y epílogo respectivamente. Tensión que, al mismo tiempo, visibiliza y hace una crítica profunda a otro de los procesos que están emergiendo en la sociedad contemporánea, como es el impacto que la actual y exacerbada sociedad neoliberal de consumo tiene en términos de una reconfiguración de la salud como valor de mercado y de control social a la ciudadanía.

El recorrido y desarrollo de dicha *tensión visibilidad-invisibilidad* se organiza en este libro a partir de una estructura configurada por tres apartados y catorce capítulos: *La construcción social del cáncer de mama*, que incluye 4 capítulos marco (y de la que hablaremos hacia el final por aquello de ir de lo micro a lo macro) describe el encuadre imaginario y la práctica hegemónica que envuelve al objeto de análisis del cáncer de mama, y que atraviesa los dos apartados siguientes: *Sesgos androcéntricos* y *Relatos plurales en primera persona*. En dicho segundo apartado, *Sesgos androcéntricos, económicos y políticos en la medicina*, organizado en 5 capítulos, aborda las distintas problemáticas que emergen, desde la naturalización y el disciplinamiento de género que tiñen, mayoritariamente, la cultura de la institución sanitaria y que acompañan (algunas veces por obligación), a los profesionales de la salud en su quehacer cotidiano. Problemáticas que están relacionadas con una concepción unidimensional de la salud y del cuerpo, cuyo efecto es la desconsideración de factores y condiciones psicosociales de desigualdad que impactan sobre éste, relacionadas, por ejemplo, con el trabajo mercantilizado y no mercantilizado, con la vida y las relaciones de dominación en el espacio personal y emocional, y con factores ambientales de toxicidad, tal y como señala Carme Valls-LLobet en el capítulo 5: *Influencia de la salud laboral y el medio ambiente en el cáncer de mama*. Diversidad de condiciones y de relaciones de poder estructurales que no se toman en cuenta a la hora de comprender y analizar la presencia y prevalencia creciente actuales (sobre todo en occidente, pero no solo) del cáncer de mama. Algunos ejemplos de factores invisibilizados son las controversias acerca de la utilidad y los intereses presentes en el funcionamiento del cribado contemporáneo o del uso, de los efectos secundarios y de la eficacia actual de la mamografía, como señalan Júlia

Ojuel y Grazia de Michele en el capítulo 6: *Controversias sobre el cribado mamográfico: ¿salva vidas o perjudica la salud?*; o la compulsiva reconstrucción biológica y estética de la feminidad a través del cuerpo y la imagen después de la mastectomía, desarrollada por Cinzia Greco en el capítulo 7: *Reconstrucción mamaria: las múltiples formas de reconstruir la feminidad*. También genera malestares, la obligatoria prevención de la probable pérdida de fertilidad a raíz del tratamiento, señalada por Dorothy Roberts en el capítulo 8: *El contexto social de la oncofertilidad*; así como la ciega y sorda desconsideración del impacto del tratamiento del cáncer en la sexualidad y el erotismo de las mujeres, que padecen o han padecido cáncer, expuestas por Ana Porroche-Escudero y Begoña Arrieta en el capítulo 9: *Deseo sexual, vivencias corporales y reivindicaciones médicas en materia de cáncer de mama*. Y por tanto la situación general de desinformación sobre la salud sexual a que están sometidas muchas mujeres afectadas.

En el tercer apartado, *Relatos plurales en primera persona*, también compuesto por 5 capítulos, vemos otras experiencias y vivencias del cáncer de mama. Así, se presentan narrativas y prácticas de empoderamiento no sometidas al imaginario y la organización hegemónicos, en relación al cáncer de mama y el género, (sintetizados en la campaña del Lazo Rosa, como explica Ana Porroche-Escudero). Caterina Riba en el capítulo 10: *Hacerse cargo del propio cuerpo. Otras narrativas sobre el cáncer,* presenta el resultado de una búsqueda genealógica de voces y experiencias que *parten de sí*. Evidentemente se trata de mujeres que han disfrutado de capital cultural y económico y que han podido dejar un legado cultural al tener un rol público creativo en escritura, fotografía, ciencia o poesía: Audre Lorde, Jo Spence, Eve Kosofsky Sedwick o Maria Mercè Marçal.

> A mesura que el meu cos se'm tornava estrany amb el tractament, havia d'escollir i no podia. O bé la noia de la fantasia tenia un pit o en tenia dos. O bé tenia cabell o bé era calba. No podia ser de totes dues maneres. Si era jo, calba i amb un sol pit, la fantasia no funcionava, però si no era jo, no hi apareixia marcada, la fantasia tampoc funcionava. (Kosofsky Sedgwick, 1999, en Riba, 2016, p.170)

Por otra parte, y como contrapunto, Beatriz Figueroa, con la ayuda de Ana Porroche-Escudero expone en primera persona, a través del capítulo 11: *Derechos económicos de las personas afectadas de cáncer*, el duro y difícil proceso de denuncia social y política de la precariedad económica en la que este cáncer sume a muchas mujeres, fruto de la política dominante y de las desigualdades estructurales. Por su parte, en el capítulo 12: *Experiencias y expresiones de una contrafóbica*, Victória Fernández nos lega la narración de una íntima autoobservación sobre el impacto emocional negativo de la atención hospitalaria recibida. Ainhoa Irueta nos narra, a través de una *Autobiografia*

en el capítulo14, su experiencia decepcionante al sentir, a través de la atención hospitalaria recibida, un uso de la salud como herramienta de producción normativa de identidad de género y no como instrumento de disfrute y de libertad.

> Vaig experimentar la imposició de Ser Dona. No podia ser no-home/no-dona perquè simplement això no és llegible, ets considerat anormal. Vaig experimentar que a més de ser considerada dona m'imposaven com ser-ho, ja que hi ha unes normes de gènere que cal respectar, si no ets un heretge patriarcal. Vaig experimentar la culpa per haver desenvolupat un càncer però llavors vaig descobrir l'impacte de contaminants ambientals (...) i com els poders biomèdic, científic i polític oculten les seves responsabilitats a l'hora de regular-los. (Ainhoa Arueta, 2016, p. 213)

Finalmente, otra respuesta innovadora es la de Caro Novella y Marisa Paituví, en el capítulo 13, donde se explica el desarrollo del proyecto de *Oncogrrrls*, una vital creación colectiva y artística de danza-performance, que emerge como contrapunto al imaginario de casi obligado 'paréntesis vital' en el transcurso de su tránsito por el cáncer de mama.

Y para acabar con este recorrido por *Cicatrius (in)visibles*, volveremos al principio del libro, donde se nos dan las claves de comprensión de las dos partes esbozadas anteriormente. En *La Construcción social del cáncer de mama*, se dibuja un mapa transversal del laberíntico territorio del cáncer de mama, a través de la realización de un bosquejo ideológico cultural y científico hegemónicos, que modelan la construcción y vivencias (no sin resistencias y agencia, como hemos indicado en relación a los apartados 2 y 3) de las experiencias individuales de las mujeres afectadas, en complicidad con el androcentrismo y heterocentrismo naturalizados e institucionalizados al uso. Se incluye en el mapa su impacto en la prevención, el abordaje y la atención al cáncer de mama. En esta línea, en el capítulo 3: *Un análisis crítico de las campañas de prevención del cáncer de mama*, Ana Porroche-Escudero analiza y ejemplifica de manera excelente dicho funcionamiento a partir de examinar las principales campañas de concienciación de la Asociación Española Contra el Cáncer (AECC). El análisis muestra cómo se 'consigue' desplazar a través de las campañas el sentido del concepto de empoderamiento social y de autocuidado hacia su contrario, la idea de emprendeduría y responsabilización individual, y que ello se hace a través del uso del miedo y de la desinformación. El conjunto conduce a las mujeres afectadas a una incapacitación para tomar decisiones informadas o des-empoderamiento, aparte de contradecir los principios de la educación crítica en salud.

Dichos modelos de campaña de prevención se presentan como operacionalizaciones de lo que Gerard Coll-Planas denomina *el contexto ideológico* en el capítulo 1: *El*

contexto ideológico de la vivencia del cáncer de mama. En este capítulo se detalla la dinámica de la presión de tres mandatos culturales, científicos y profesionales hegemónicos hacia las mujeres afectadas, que se suma a la presión del propio sufrimiento y complejidad del cáncer de mama: i) el del pecho femenino como marcador necesario y cosificador de la identidad femenina junto a la amenaza de (in)inteligibilidad que supone su pérdida; ii) la ruptura por parte de las mujeres afectadas del rol de cuidadoras y el riesgo de repudio y pérdida de reconocimiento social y proyecto vital; y iii) la coacción efecto del "tabú" de la muerte, en la modernidad tecnológica tardía, expresado mediante el imaginario del "optimismo tiránico" y de la "culpabilización" de las personas que no superan el proceso de su enfermedad.

En el capítulo 2: *Movimientos contra el cáncer de mama: historia, ideologías y política*, Gayle Sulik nos explica un poco de historia de cómo hemos llegado a este punto. Se relata el proceso doloroso de cómo y por qué una parte importante del movimiento feminista de la salud de los años setenta fue substituido por la cultura consumista y feminizada de las Campañas del Lazo Rosa. En ésta, se ha abandonado la lucha por las decisiones informadas y agentes de las mujeres afectadas y la lucha por la justicia social, y, en su lugar, se ha construido una *falaz heroína* surgida del paternalismo, el individualismo y el androcentrismo. El capítulo explica cómo se dio este viraje y cómo en el camino se perdió la capacidad de llamar la atención sobre aspectos poco atendidos como lo son: el rápido aumento de su incidencia, los efectos nocivos de los tratamientos convencionales, etc.

La crisis del movimiento ha conducido a una deriva conservadora alrededor de la cultura del cáncer de mama, que, aparte de producir nuevos malestares asociados y evitables como los ya expuestos en la segunda parte del libro, ha generado también malestares relacionados con la diversidad sexual. En el estudio realizado por el equipo de investigación canadiense de Geneviève Rail, Mary Bryson, Tae Hart, Jacqueline Gahagan y Janice Ristock, se presentan algunos datos sobre ello. El capítulo 4 titulado *Proyecto Cancer's Margins: minorías sexuales, asistencia oncológica, conocimientos y subjetividades* pone de relieve una dolorosa inadecuación de la información sanitaria acerca del cáncer de mama, proporcionada a las personas afectadas QLBT. Para reparar dichas malas prácticas el equipo está construyendo una web que permita a profesionales y a personas QLBT afectadas, respectivamente, transformar su mirada androcéntrica y heterocéntrica, así como el impacto negativo que ésta pueda tener sobre el colectivo en proceso de atención y tratamiento.

Para finalizar, decirle al lector o lectora potenciales de *Cicatrius (in)visibles*, que sin lugar a dudas su lectura transformará su percepción de la realidad del cáncer de mama en otra, al mostrar que la Ciencia del cáncer de mama necesita de una nueva

Política que permita abrir líneas de estudio críticas sobre la relación entre la salud, el género, la diversidad y las desigualdades sociales. De ello depende que la Cultura y las Prácticas de investigación, Prevención y Atención sean *buenas prácticas* y lo sean para el conjunto de la ciudadanía afectada. Y los movimientos sociales son capitales en dicha tarea de concienciación, de trabajo conjunto con las instituciones y de influencia en la Ciencia, como lo está siendo el movimiento feminista y la teoría de género. En el fondo del mapa laberíntico del cáncer de mama, también está *toda esta cuestión*, que esta obra valiente no elude. De ahí su sensible, gran potencial y largo alcance.

Barcelona, 26/07/2016

Referencias

AECC (2011). *Campaña del día contra el cáncer de Mama.* Recuperado de https://www.aecc.es/TeAyudamos/informaryconcienciar/Campa%C3%B1as/Paginas/D%C3%ADaContraelC%C3%A1ncerdeMama.aspx

Ana-Porroche_Escudero, Gerard Coll Planas & Caterina Riba (Eds.) *Cicatrius (in)visibles. Perspectives feministes sobre el càncer de mama.* Vic: Eumo Editorial.

Cáncer de seno timeline (2015). Recuperado de https://www.timetoast.com/timelines/cancer-de-seno-4a87335e-69cb-4d8d-924d-9514e2951198

Hernández, Aracely & Enríquez, Shuguey (2014). Realizan campaña en apoyo a la lucha contra el cáncer de mama. *Plumas Libres.* Recuperado de: http://plumaslibres.com.mx/2014/01/08/realizan-campana-en-apoyo-la-lucha-contra-el-cancer-de-mama/

Invita Gobierno del Estado Al Evento Magno de Campaña Contra El Cáncer de Mama (s/f). Parralalinstante. Recuperado de: http://parralalinstante.com/portal/Estado/15636.html

Irueta, Ainhoa (2016). Autobiografia d'una marimacho cancerosa. En Ana-Porroche_Escudero, Gerard Coll Planas & Caterina Riba (Eds.) *Cicatrius (in)visibles. Perspectives feministes sobre el càncer de mama.* (p.213). Vic: Eumo Editorial.

Riba, Caterina (2016). Fer-se càrrec del propi cos. Altres narratives sobre el càncer. En Ana-Porroche_Escudero, Gerard Coll Planas & Caterina Riba (Eds.) *Cicatrius (in)visibles. Perspectives feministes sobre el càncer de mama.* (p.170). Vic: Eumo Editorial.



Este texto está protegido por una licencia *Creative Commons 4.0*.

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

Resumen de licencia - *Texto completo de la licencia*