

ISSN 1852-8759

**Revista Latinoamericana de Estudios sobre
Cuerpos, Emociones y Sociedad**

Nº 29, Año 11



**“Miradas al sesgo:
disciplinamiento, orden y resistencias”**

Abril 2019 - Julio 2019

Publicación electrónica cuatrimestral

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad

www.relaces.com.ar



Director:

Adrián Scribano

Consejo Editorial:

Adrián Scribano | *IIGG-UBA, CIES*, Argentina
Begonya Enguix Grau | *Universitat Oberta de Catalunya*, España
Claudio Martiniuk | *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Dora Barrancos | *Inv. principal y Directorio CONICET*, Argentina
Flabián Nieves | *Univ. de Buenos Aires, IIGG*, Argentina
José Luis Grosso | *Doc. en Humanidades, FFyL, UNCa*, Argentina
Luiz Gustavo Correia | *GREM, Univ. Federal da Paraíba*, Brasil
María Emilia Tijoux | *Dpto. Sociología, Universidad de Chile*, Chile
Mónica Gabriela Moreno Figueroa | *Cambridge University*, Inglaterra
Pablo Alabarces | *UBA / CONICET*, Argentina
Miguel Ferreyra | *Universidad Complutense de Madrid*, España
Patricia Collado | *CONICET-INCIHUSA-Unid de Est. Soc.*, Argentina
Zandra Pedraza | *Universidad de los Andes*, Colombia

Alicia Lindón | *UAM, Campus Iztapalapa*, México
Carlos Fígari | *CONICET / UNCa / UBA*, Argentina
David Le Breton | *Univ. Marc Bloch de Strasbourg*, Francia
Enrique Pastor Seller | *Universidad de Murcia*, España
Liuba Kogan | *Universidad del Pacífico*, Perú
María Eugenia Boito | *CIECS CONICET / UNC*, Argentina
Mauro Koury | *GREM / GREI / UFPB*, Brasil
María Esther Epele | *UBA / CONICET*, Argentina
Paulo Henrique Martins | *UFPE- CFCH*, Brasil
Roseni Pinheiro | *Univ. do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil
Rogelio Luna Zamora | *Universidad de Guadalajara*, México

Edición y coordinación general:

Rebeca Cena, CONICET Argentina

Responsable del número:

Adrián Scribano

Equipo editorial:

Ana Lucía Cervio | *CIES*, Argentina
Martín Eynard | *CIECS CONICET UNC*, Argentina
Victoria D'hers | *IIGG - UBA*, Argentina
Andrea Dettano | *CONICET - CIPLOC; CIES*, Argentina

Aldana Boragnio | *CONICET*, Argentina
Rafael Sánchez Aguirre | *CIECS*, Argentina
Carolina Ferrante | *IIEGE - UBA*, Argentina
Pedro Lisdero | *CIECS CONICET UNC*, Argentina

Arte de tapa: Obra "Collage 1 Abril 2019", hecha con papeles pintados, acrílicos sobre cartulina americana .
Artista: Alejandra Arregger . Abril de 2019.

"Miradas al sesgo: disciplinamiento, orden y resistencias"
Nº 29, Año 11, Abril 2019 - Julio 2019

Una iniciativa de: Programa de Acción Colectiva y Conflicto Social
CIECS CONICET - UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Red Latinoamericana de Estudios Sociales sobre las Emociones y los Cuerpos.

Grupo de Investigación sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos
Instituto de Investigaciones Gino Germani - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

<http://relaces.com.ar>

Publicación electrónica cuatrimestral con referato internacional doble ciego

Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS) CONICET UNC - Rondeau 467, Piso 1
(5000) Córdoba, Argentina | Tel: (+54) (351) 434-1124 | Email: correo@relaces.com.ar | ISSN: 1852-8759

Contenido

. Presentación

Miradas al sesgo: disciplinamiento, orden y resistencias Por <i>Rebeca Cena (Argentina)</i>	4
--	---

. Presentation

A Side Glance: disciplining, order, and resistance Por <i>Rebeca Cena (Argentina)</i>	8
--	---

. Artículos

. La formación de capacidades en la modernidad a través de la familia y la escuela <i>Capacity building in modernity through family and school</i> Por <i>Gustavo Enríquez (México)</i>	12
--	----

. Violencia obstétrica y de género mediante la medicalización del cuerpo femenino <i>Obstetric violence and gender through medicalization of the female body</i> Por <i>Flavio Salgado y Marinelly Diaz (Chile)</i>	23
--	----

. Las prácticas corporales de la cocina típica.

El “habitus de cocina” y el “saber/sabor” de las cocineras tradicionales de Tuluá (Colombia) <i>Bodily practices and typical cooking.</i> <i>The “cuisine habitus” and the “saber/sabor” of Tuluá (Colombia) traditional cooks</i> Por <i>Eduardo Galak (Argentina) y Juan Carlos Escobar Rivera (Colombia)</i>	35
---	----

. La enseñanza de la meditación budista en México para la sanación emocional <i>The Teaching of buddhist meditation in Mexico for emotional healing</i> Por <i>Miguel J. Hernández Madrid (México)</i>	45
---	----

. Emocionalidad política y procesos de subjetivación en la acción colectiva juvenil: la “Marcha de la gorra” en Córdoba-Argentina <i>Political emotionality and subjectivation processes into youth collective action: “Marcha de la gorra” in Córdoba-Argentina</i> Por <i>Macarena Roldán (Argentina)</i>	58
--	----

. “Profiguración”, acción creativa intercultural e innovación social: renovarse o morir en Rapa Nui (Isla de Pascua/ Easter Island)* <i>“Profiguration”, intercultural creative action and social innovation: renew or die in Rapa Nui</i> Por <i>Fidel Molina-Luque (España)</i>	71
--	----

. Social Reproduction and Critical Subjectification Processes. The Two Faces of Shame <i>Reproducción Social y Procesos de Subjetivación Crítica. Las Dos Caras de la Vergüenza</i> Por <i>Lorenzo Bruni (Italia)</i>	82
--	----

. Reseñas bibliográficas

. La sociología de cuerpos/emociones y el entramado de la decolonialidad Por <i>Maria Noel Míguez Passada (Uruguay)</i>	89
---	----

. La textura y el afecto, un espejo frente a la pedagogía Por <i>Francisco Ramallo (Argentina)</i>	93
--	----

. Novedades	96
--------------------------	----

Miradas al sesgo: disciplinamiento, orden y resistencias

Por Rebeca Cena

Este número de la Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, presenta una serie de artículos que permiten advertir las potencialidades que ofrecen los desarrollos teóricos sobre los cuerpos/emociones para los diversos fenómenos vinculados al abordaje de la complejidad de lo social. Pues los avances científicos vinculados a las categorías analíticas realizadas por la sociología de los cuerpos/emociones (Scribano, 2012) ofrecen una serie de elementos centrales que permiten profundizar las conexiones posibles entre procesos de estructuración social y regímenes de acumulación capitalista.

En términos de su desarrollo histórico, la sociología de las emociones, en tanto consolidación de un campo disciplinario- puede posicionarse desde mediados de 1970 (Luna-Zamora, 2000), aunque, desde los clásicos de la sociología es posible rastrear ya significativos antecedentes (Illouz, 2007; Scribano, 2013). La preocupación por la condición corporal/emocional en tanto concepto analítico puede ser identificado en Durkheim en sus escritos sobre el amor (Chahbenderian, 2013), Elías con sus desarrollos sobre la vergüenza y el desagrado (Vergara, 2009 y Morejón, 2013), Marx en el abordaje de las conexiones sobre sentidos, sensaciones y emociones (Scribano, 2013), Fourier respecto a las condiciones de habitabilidad (Cervio, 2013), Simmel con sus escritos vinculados a los procesos de urbanización (Vergara, 2009 y Dettano, 2013), entre otros.

Los diálogos posibles entre cuerpos/emociones y sociedad, permiten acceder a los modos en que las sociedades contemporáneas gestionan y regulan la vida cotidiana. Elías (1998), en su desarrollo sobre el miedo, habilita a problematizar las conexiones analíticas necesarias que permiten un abordaje desde la complejidad: “Se prepara al organismo para movimientos rápidos y fuertes, para las dos grandes alternativas necesarias para hacerles frente a los peligros [...] pelear o huir, Hay un componente somático: la digestión disminuye y el corazón palpita

más rápido. Hay un componente motor: más sangre es impulsada a los músculos del esqueleto haciendo que los brazos y las piernas estén listos para pelear o huir. Y hay un componente de los sentimientos usualmente descrito como miedo o ira” (Elías, 1998: 317). Cuerpo/emoción no solamente se constituye en una plataforma analítica de problematización de diversos fenómenos, sino que también permite dar cuenta de las conexiones posibles y necesarias entre regímenes de acumulación, sociedades y vida cotidiana. En sus íntimos enlaces con los procesos de dominación, los cuerpos/emociones conectan y configuran las experiencias, constituyéndose en un punto de partida para hilvanar los modos sociales de apreciar y apreciarse en el mundo.

El presente número de RELACES posee tres ejes analíticos nodales que dan cuenta de la interacción y complejidad que mirar al sesgo de los cuerpos/emociones habilita en términos teóricos, metodológicos y epistemológicos. En primer lugar, escritos posicionados desde la complejidad. Pues desde hace algún tiempo a esta parte, comprender los fenómenos desde su interdependencia, mutua influencia y siendo parte de la totalidad constituye un punto de partida insoslayable. Ello requiere dejar de lado cualquier aspecto cartesiano y asumir que el mundo es complejo, interdependiente y multideterminado. En segundo lugar, los enlaces entre experiencias corporales/emocionales, disciplinamiento y normalización. Pues los modos de ser y estar en el mundo y con otros/as, los modos de percibir y sentir el mundo interaccionan con los procesos de socialización a partir de los cuales los cuerpos/emociones se forman y transforman. Por último, la centralidad que asume mirar al sesgo de los cuerpos/emociones. El cuerpo como locus de la conflictividad y el orden, permite problematizar prácticas, saberes, modos de producir/producirse en y a partir de relaciones socio-institucionales.

El artículo que inaugura este número de RELACES es de Gustavo Enríquez (México) titulado “La

formación de capacidades en la modernidad a través de la familia y la escuela". El escrito trabaja con relatos sobre el cuerpo y sus capacidades en dos espacios centrales: la escuela y la familia. Los relatos que analiza corresponden a dos mujeres y son problematizados como un elemento de abordaje que permite tensionar los procesos de disciplinamiento corporal/emocional en la cotidianeidad. Escuela y trabajo se reconstruyen así como espacios institucionalizados de producción y reproducción de determinadas disposiciones corporales. Jerarquizaciones, clasificaciones, creencias e ideas se posicionan en formas de ser y estar en determinadas condiciones de existencia. La apuesta del autor, al abordar a los cuerpo/emociones desde su complejidad permite advertir una mirada caleidoscópica que da cuenta de las interconexiones de lo social. De este modo, los cuerpos/emociones en ambientes socio-institucionales permiten advertir algunas de las facetas de la dinámica de vida. Ello implica una apuesta, en términos del autor, por abordar la condición corporal/emocional como totalidad dinámica. Los relatos y ejes analíticos propuestos en este escrito, pretenden mostrar a modos de mojonos e indicios los caminos a partir de los cuales pueden reconstruirse los cuerpos, emociones, capacidades y disciplinamientos.

Los disciplinamientos corporales de los cuerpos/emociones son producto-productores de los diferentes tránsitos institucionales que atraviesan las personas. De este modo, la escuela, el trabajo, las instituciones de salud y las industrias de medicamentos contribuyen a producir y reproducir determinados modos de ser/habitar los cuerpos. En este sentido, el segundo escrito se titula "Violencia obstétrica y de género mediante la medicalización del cuerpo femenino" propuesto por Flavio Salgado (Chile) y Marinelly Díaz (Chile). Con el objeto de tensionar disciplinamiento con intervención médica y medicalizada, quienes escriben el artículo buscan dar cuenta de las trayectorias socio-históricas que afectan-son afectadas por las miradas, disposiciones y herramientas de intervención de y sobre los cuerpos/emociones. La medicación y el tratamiento violento sobre los cuerpos, permiten a quienes investigan este fenómeno conceptualizar la violencia obstétrica en relación a las condiciones sexuales y reproductivas de las mujeres bajo intervención. Las instituciones médicas han afectado así la producción y reproducción histórica de un cuerpo entendido como femenino desde la niñez hasta la muerte, delimitando y construyendo visiones patologizantes en relación a la construcción de mitos sobre depresiones, inestabilidades emocionales, etc. Ello ha legitimado y perpetuado un modo de entender a los cuerpos/

emociones de las mujeres desde un paradigma biologicista.

Los artículos que componen este número, proponen diversos modos de abordar los cuerpos/emociones a partir de la complejidad, de la historización y de los tránsitos por diversas instituciones. Los procesos de socialización afectan/son afectados por los modos en que los cuerpos/emociones se vinculan con otros, con las instituciones y con los objetos. En este sentido, el tercer artículo retoma las prácticas vinculadas a la cocina en Colombia. El escrito es presentado por Eduardo Galak (Argentina) y Juan Carlos Escobar Rivera (Argentina) titulado "Las prácticas corporales de la cocina típica. El "habitus de cocina" y el "saber/sabor" de las cocineras tradicionales de Tuluá (Colombia)". Las prácticas corporales de las cocineras, son problematizadas como producto de un oficio, un saber heredado y personal. Las prácticas y saberes corporales/emocionales, se posicionan en este escrito como sentidos prácticos que atraviesan la totalidad de relaciones laborales, familiares y sociales.

En esta línea de abordar a los cuerpos/emociones en su complejidad y en las interacciones posibles entre objetos, relaciones, espacios y personas, el cuarto artículo propone problematizar la meditación budista. Miguel J. Hernández Madrid (México) es el autor del artículo "La enseñanza de la meditación budista en México para la sanación emocional". Allí el cuerpo/emoción como locus de la conflictividad y el orden, es el centro a partir del cual las biografías personales/sociales asumen entidad. Los aprendizajes vinculados a la meditación budista significan los modos en que se percibe y relaciona con el mundo, en tanto práctica transformadora de sí mismos. El cuerpo enfocado desde la centralidad propuesta por los autores "en el diálogo del budismo con la ciencia aunque no solamente ahí, la potencialidad del cuerpo mente como espacio de encuentro, de recuperación de su saber objetivo para comprender causas del sufrimiento social, construidas culturalmente".

Cuerpos/emociones inter-venidos por -e intervinientes de- la educación, el trabajo, la medicina, las prácticas del cocinar/comer, la meditación y la irrupción en el espacio público, dan cuenta de la complejidad de fenómenos que interaccionan cuando el foco analítico son los cuerpos/emociones. Macarena Roldán (Argentina), es la autora del quinto artículo titulado "Emocionalidad Política y Procesos de Subjetivación en la Acción Colectiva Juvenil: La "Marcha de la Gorra" en Córdoba-Argentina", donde el cuerpo/emoción de los jóvenes que participan de la marcha de la gorra es problematizado nuevamente

en su centralidad. Los cuerpos/emociones de las y los jóvenes que marchan, se posicionan como locus donde se dirimen los conflictos y las resistencias. Conflictos derivados de las interacciones dificultosas con las fuerzas policiales (signada por el abuso policial, las detenciones arbitrarias, y dificultades para circular libremente) y resistencias producto de ocupar, tomar y apropiarse durante la marcha del espacio público a partir de la presencia marchando, cantando, manifestando consignas, manifestaciones creativo-expresivas, etc. Las emocionalidades disputadas en la marcha, presentan a los cuerpos de las juventudes participantes como territorios de disputa de sentidos e intervenciones vinculadas a percibir, estar y sentir el espacio público.

El sexto artículo se titula “‘Profiguración’, Acción Creativa Intercultural e Innovación Social: Renovarse o Morir en Rapa Nui (Isla de Pascua/Easter Island)” de Fidel Molina-Luque (España). En línea con los escritos condensados en este número de RELACES el autor problematiza los cuerpos/emociones en conflicto en un contexto cultural particular. Las manifestaciones expresivas/creativas son problematizadas como un modo de abordaje de situaciones conflictuales vinculadas a la identidad y la vida en comunidad. El marco de abordaje desde la complejidad, permite realizar una problematización de la comunidad a partir de los diálogos con lo político, lo cultural, educativo, económico y medioambiental. Los cuerpos/emociones en contexto, afectantes y afectados por el medio en que se producen y reproducen sus condiciones materiales de existencia, se posicionan en y desde la creatividad y expresividad para generar instancias de la vida vivida en comunidad. La plataforma de la convivencia –negociada e interdependiente por definición– se posiciona como central para la vida vivida en comunidad y en relativo equilibrio entre naturaleza/humanidad.

Desde el inicio de esta presentación, se ha argumentado en favor de comprender las conexiones ineludibles entre cuerpo/emoción, vinculación problematizada por Scribano (2012). El séptimo artículo de este número de RELACES, habilita a desentrañar el camino argumentativo propuesto: no hay emociones sin cuerpos, ni cuerpos sin emociones. Lorenzo Bruni (Italia), es quien propone el escrito denominado “Reproducción social y procesos de subjetivación crítica. Las dos caras de la vergüenza”. El artículo propuesto por Bruni, posee dos aportes significativos. En primer lugar, otorga elementos para continuar profundizando las conexiones entre cuerpo/emoción en términos de mutua interacción y afectación. En segundo lugar, abona elementos para identificar las relaciones sujetos-objetos y la

conformación de emociones a partir del interjuego entre percepción e impresión. Por último, el escrito problematiza la vergüenza, desde una perspectiva crítica identificando sus potencialidades en la participación social y política.

Cierran el presente número de RELACES, dos reseñas de libros recientes. La primera de ellas de María Noel Míguez (Uruguay), sobre el libro “Sensibilidades y Experiencias: Acentos, Miradas y Recorridos” compilado por Ana Cervio y Victorial D’hers. La base de los artículos compilados es la certeza de que todas las prácticas sociales involucran una dimensión corporal/emocional que define y redefine interacciones, horizontes y significaciones. De allí que la pregunta, la tensión y el foco analítico puesto en las dimensiones corporales/emocionales permita indagar los modos en que las sociedades gestionan la vida cotidiana, las preferencias y valores, y las experiencias. La segunda de ellas es realizada por Francisco Ramallo (Argentina), sobre el texto de Eve Kosofsky Sedgwick “Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad”, el eje analítico del libro reseñado pretende correr la mirada de problematizar los fenómenos –en este caso los sentidos, las emociones, el tacto, los cuerpos– desde una perspectiva cartesiana. El escrito invita a correrse de la dualidad de los fenómenos, ampliando el sentido mismo de “tacto físico” hacia horizontes de problematización amplios, complejos y en diálogo.

En las conexiones posibles entre regímenes de acumulación y procesos de dominación, los cuerpos/emociones permiten advertir las conexiones y configuraciones de las experiencias, posicionándose como una plataforma de indagación nodal a partir del cual se organizan los modos de ser, estar, apreciar y apreciarse en el mundo.

Para finalizar, debemos reiterar que desde el número 15 de RELACES comenzamos a publicar hasta dos artículos en inglés por número. Como venimos reiterando desde hace tiempo: en RELACES, todo su Equipo Editorial y el conjunto del Consejo Editorial, creemos necesario retomar cada artículo de nuestra revista como un nodo que nos permita continuar la senda del diálogo y el intercambio científico/académico como tarea social y política para lograr una sociedad más libre y autónoma. Es en el contexto anterior que queremos agradecer a todos aquellos que confían en nosotros como un vehículo para instanciar dicho diálogo.

Referencias

- Cervio, A. (2013) Claves para un habitar apasionado. Las ideas de Charles Fourier. En Scribano, A. (2000). *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: ESEditora, pp. 27-44
- Chahbenderian, F. (2013) Disciplina: ¿estás ahí? Algunas reflexiones del amor a las reglas en torno a Émile Durkheim. En Scribano, A. (2000). *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: ESEditora, pp. 71-86
- Dettano, A. (2013) Cuerpos y Emociones en la teoría social clásica: George Simmel. En Scribano, A. (2000). *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: ESEditora, pp. 87-100
- Elias, N., Weiler, V., Korte, H., & Engler, W. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Grupo Editorial Norma.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz editores.
- Morejon, B. (2013) Vergüenza y Desagrado en la construcción de los cuerpos fetichizados. Los aportes de Norbert Elias. En Scribano, A. (2000). *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: ESEditora, pp. 119-134
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(10), 93-113.
- Scribano, A. (2000). *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: ESEditora.
- Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión. *Carlos Figari y Adrián Scribano (comps), Cuerpo (s), Subjetividad (es) y Conflicto (s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Ciccus-Clacso, 35-52.
- Zamora, R. L. (2000). *Sociología del miedo: un estudio sobre las ánimas, diablos y elementos naturales*. Universidad de Guadalajara.

A Side Glance: disciplining, order, and resistance

By *Rebeca Cena*

This issue of the Latin American Review of the Study of Bodies, Emotions and Society (RELACES), presents a group of articles that allow for the discernment of the potentialities of perspectives about bodies/emotions in several phenomena linked to the study of social complexity. Scientific developments stemming from the analytical categories of the sociology of bodies/emotions (Scribano, 2012) offer a set of central elements which delve into the possible connections between the social structuration processes and the regimes of capitalist accumulation.

Regarding its historical development, the sociology of emotions –in terms of its consolidation into a disciplinary field– has been gaining ground since the mid-1970s (Luna-Zamora, 2000a and 2000b), although it is possible to trace significant precursors of the field among the classics of sociology (Illouz, 2007; Scribano, 2013). The concern for the body/emotion condition as an analytical concept has been identified in Durkheim's work, specifically in his texts about love (Chahbenderian, 2013); in Elias' work on shame and disgust (Vergara, 2009 y Morejón, 2013); in Marx's dealing with the links between the senses, sensations, and emotions (Scribano, 2013); in Fourier's comments on the conditions of habitability (Cervio, 2013); and in Simmel's writings on the urbanization process (Vergara, 2009 y Dettano, 2013), among others.

Possible dialogues between bodies/emotions and society, allow access to perceiving the ways in which contemporary societies manage and regulates everyday life. Elias (1998), in his work on fear, enables the problematization of the significant analytical connections that make possible a perspective from a complexity standpoint: "the organism readies for rapid and strong movements in order to face danger [...] fight or fly. There is a somatic component: digestion slows down and hearts beat go up. There is a motor component: more blood is pumped to the muscles and bones, preparing arms and legs for fighting or escaping. And there is a component of sentiments, usually described as fear or rage." (Elias, 1998: 317)

Body/emotion not only constitutes the analytical platform for several phenomena, it also allows for the possible and necessary connections between the accumulation regimes, societies and everyday life. In its close links with domination processes, bodies/emotions link and model experiences, constituting a starting point to weave the social modes of appreciation, and of self-appreciation, in the world.

This issue of RELACES proposes three thematic axes as nodes accounting for the interaction and complexity that taking a side glance at bodies/emotions offers to theory, methodology, and epistemology. In the first place, the texts here presented are written from the standpoint of complexity. For some time, to understand phenomena in interdependency, mutual influence, and as part of a totality, has constituted an unavoidable starting point. This requires the leaving aside of any Cartesian underpinning and the assumption that the world is complex, interdependent, and multi-determined. Secondly, the links between experiences/emotions, disciplining and normalization; because the modes of existing and being in the world and with others –the modes of perceiving and feeling the world– interact with the processes of socialization from which bodies/emotions are formed and transformed. Lastly, the centrality needed for a side-glance at bodies/emotions; the body as the locus of conflict and order allows for the problematization of practices, knowledges, production/self-production modes in, and from, socio-institutional relations.

The opening article of this issue of RELACES, titled "Capacity building in modernity through family and school" is by Gustavo Enríquez (México). This text deals with narratives about the body and its capacities in two central spaces: the school and the family. These narratives are by two women, and they are problematized as vehicles for tensioning the corporal/emotion disciplining processes in everyday life. School and work are reconstructed as institutional spaces of production and reproductions in specific corporal

dispositions. Rankings, grading, beliefs, and ideas are located in terms of ways of existence and being in specific conditions of existence. By considering bodies/emotions from their own complexity, the author gains a kaleidoscopic perspective that accounts for the interconnections of the social. Thus, bodies/emotions in socio-institutional environments make some of the facets of the dynamics of life noticeable. This implies a bet by the author to consider the corporal/emotional conditions as a dynamic totality. The narratives and analytical axes proposed in this text serve as milestones and indications of the path for the reconstruction of bodies, emotions, capacities and disciplining.

The corporal disciplining of bodies/emotions are produced-producers of the different institutional routes traveled by persons. Therefore, school, work, healthcare institutions, and the medical industry contribute to the production and reproduction of specific modes of being/habitation of the bodies. In this sense, the second text included in this issue, by Flavio Salgado (Chile) and Marinelly Diaz (Chile), is titled "Obstetric violence and gender through medicalization of the female body." With the aim of putting in tension disciplining and the medical and medicalized interventions, the authors account for the socio-historical trajectories that affect, and are affected by, the gazes, dispositions, and intervention tools of, and upon, bodies/emotions. The medication and violent treatment of the bodies allow those doing research on this phenomenon to conceptualize obstetric violence in relation to the sexual and reproductive conditions of women under intervention. Medical institutions have thus affected the historic production and reproduction of the body understood as feminine from childhood to the moment of death, delimiting and building perspectives that view the body as pathological in relation to the construction of myths about depression, emotional imbalances, etc. This has legitimated and perpetuated a form of understanding bodies/emotions of women from a biological paradigm.

The articles included in this issue, propose several ways of considering bodies/emotions from a perspective of complexity, historicity, and of the passage through several institutions. The processes of socialization affect/are affected by the modes in which bodies/emotions are linked with each other, with institutions, and with objects. In this sense, the third article in this issue revises practices linked to cooking in Colombia. The text is by Eduardo Galak (Argentina) and Juan Carlos Escobar Rivera (Argentina) and is titled "Bodily practices and typical cooking. The "cuisine habitus" and the "saber/sabor" of Tuluá

(Colombia) traditional cooks." The bodily practices of women cooks are problematized as the product of a craft, a personal and inherited knowledge. Corporal/emotional practices and knowledge are placed in this text as practical sense that transverse the totality of labor, family and social relations.

In line with these considerations about bodies/emotions in their complexity and their possible interactions with objects, relations, spaces, and persons, our fourth article proposes a problematization of Buddhist meditation. Miguel J. Hernández Madrid (México) is the author of the article "The Teaching of Buddhist meditation in Mexico for emotional healing." In this text, body/emotion considered as the locus of conflict and order, is the center from which personal/social biographies assume their identities. The learning linked to Buddhist meditations signifies the modes in which the world is perceived and related to, as a transformative practice of the self. The body as the focus of centrality as proposed by the author "in the dialogue between Buddhism and science, although not only there, the potentiality of the body mind as places of encounter, of recovery of their objective knowledge to understand the causes of social suffering, culturally constructed."

Bodies/emotions inter-vened by –and intervening –education, labor, medicine, cooking/eating practices, meditation, and irruption of public places, all account for the complexity of the phenomena at play when the analytical focus is put over bodies/emotions. Macarena Roldán (Argentina), is the author of our fifth article: "Political Emotionality and Subjectivation Processes into Youth Collective Action: 'Marcha de la Gorra' in Córdoba-Argentina". In this article, body/emotions of young people participating in the "Marcha de la Gorra" protest are again assessed at their core. The body/emotions of young people marching take center stage as the locus of solving conflicts and resistance actions. Conflicts derived from difficult interactions with police forces (characterized by police abuse, arbitrary detentions, and acts against the freedom of movement,) and resistance resulting from occupations, take-overs, and appropriation of public spaces by the physical presence of marching, singing, shouting slogans, creative and expressive manifestations, etc. The emotionality disputed during the march, present the bodies of young participants as disputed territories of senses and interventions linked to the perception, being and feeling of the public space.

Our sixth article is titled "'Profiguration", intercultural creative action and social innovation: renew or die in Rapa Nui" by Fidel Molina-Luque (Spain). In line with other articles included in this issue

of RELACES, the author problematizes the bodies/emotions in conflict in a specific cultural context. The expressive/creative manifestations are questioned as a way for accounting for situations of conflict linked to the identity and the life in the community. The frame of this perspective from a standpoint of complexity allows for the problematization of the community from the standpoint of dialogues with the political, cultural, educational, economic and environmental. The bodies/emotions in contexts, affected, and being affected by, the environment in which they are produced and reproduce their material conditions of existence, are positioned in and from creativity and expressivity in order to generate instances of lived lives in the community. The platforms for negotiated coexistence and, by definition, interdependent, are positioned as central for lived lives in communities and in relative balance between nature/humanity.

Since the start of this presentation, we have argued in favor of understanding the unavoidable links between body/emotion, which have been studied by Scribano (2012). The seventh article of this issue of RELACES allows for the unraveling of the argumentative route proposed here: there are no emotions without bodies, and no bodies without emotions. Lorenzo Bruni (Italy) is the author of the article "Social Reproduction and Critical Subjectification Processes. The Two Faces of Shame." This text makes two important contributions. Firstly, it offers elements for the examination of the links between body/emotions in terms of mutual interactions and effects. Secondly, it offers elements for the identification of the subject-object relations and the confrontation of emotions from the interplay between perception and impressions. Lastly, the text assesses shame, from a critical perspective, identifying its potentialities in terms of social and political participation.

The current issue of RELACES closes with two book reviews. María Noel Míguez (Uruguay), writes about the book "Sensibilidades y Experiencias: Acentos, Miradas y Recorridos" (Sensibilities and Experiences: Accents, Perspectives and Trajectories" compiled by Ana Cervio and Victorial D'hers. The basis for the articles included in this compilation is the certainty that all social practices involve a corporal/emotional dimension that defines and redefines interactions, horizons, and meanings. Thus, the question, tension, and analytical focus on the corporal/emotional dimensions that generate the inquiry into the ways in which societies manage everyday life, preferences and values, and experiences. The second review included here is by Francisco Ramallo on the book by Eve Kosofsky Sedgwick "Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad" (Striking

a Chord: Attachment, pedagogy, and performativity). The analytical axis of the book is to trace the problematization of phenomena –in this case, the sense, emotions, touch, and bodies–form a Cartesian perspective. The text is an invitation to overcome the duality of phenomena, widening the sense of "physical touch" towards horizons of wider and more complex problems and dialogue.

Among the possible links between accumulation regimes and dominations processes, bodies/emotions allow us to look into the links and configurations of experiences, placing themselves as bases for nodal research from which forms of being, existing, and appreciating oneself in the world are organized.

Finally, we would like mention once again that as from the 15th issue of RELACES we are publishing up to two articles in English per issue. As we have been stating for some time, RELACES' editorial team and editorial council believe it is necessary to take each one of our articles as a node that allows us to continue in the path of dialogue and scientific/academic exchange as a social and political task, in order to reach a liberated and more autonomous society. Therefore, we would like to thank all those who see us as a vehicle to open and to carry on with this dialogue.

Reference

- Cervio, A. (2013) Claves para un habitar apasionado. Las ideas de Charles Fourier. En Scribano, A. (2000). Teoría social, cuerpos y emociones. Buenos Aires: ESEditora, pp. 27-44
- Chahbenderian, F. (2013) Disciplina: ¿estás ahí? Algunas reflexiones del amor a las reglas en torno a Émile Durkheim. En Scribano, A. (2000). Teoría social, cuerpos y emociones. Buenos Aires: ESEditora, pp. 71-86
- Dettano, A. (2013) Cuerpos y Emociones en la teoría social clásica: George Simmel. En Scribano, A. (2000). Teoría social, cuerpos y emociones. Buenos Aires: ESEditora, pp. 87-100
- Elias, N., Weiler, V., Korte, H., & Engler, W. (1998). La civilización de los padres y otros ensayos. Grupo Editorial Norma.
- Illouz, E. (2007). Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo. Katz editores.
- Morejon, B. (2013) Vergüenza y Desagrado en la construcción de los cuerpos fetichizados. Los aportes de Norbert Elias. En Scribano, A. (2000). Teoría social, cuerpos y emociones. Buenos Aires: ESEditora, pp. 119-134
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/

emociones. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 3(10), 93-113.

Scribano, A. (2000). Teoría social, cuerpos y emociones. Buenos Aires: ESEditora.

Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión. Carlos Figari y Adrián Scribano (comps), Cuerpo (s), Subjetividad (es) y Conflicto (s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica. Buenos Aires: Ciccus-Clacso, 35-52.

Zamora, R. L. (2000). Sociología del miedo: un estudio sobre las ánimas, diablos y elementos naturales. Universidad de Guadalajara.

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.
N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Argentina. ISSN 1852-8759. pp. 12-22.

La formación de capacidades en la modernidad a través de la familia y la escuela

Capacity building in modernity through family and school

Gustavo Enríquez *

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 171 Morelos, México
gusen68@hotmail.com /genriquez@upn-mx

Resumen

El artículo interpreta parte del relato de dos mujeres sobre el cuerpo y sus capacidades. Examina la condición corporal y las ideas que determinan formas de integración social a través de las capacidades promovidas en la escuela y la familia. Estos relatos son reorganizados en una nueva narración desde la cual se da cuenta de la formación de la disciplina corporal como productora de capacidades escolares y sociales. Metodológicamente, el texto se organiza en dos apartados: 1) Disciplinar las capacidades laborales y el cuerpo desde la familia y 2) Disciplinar las capacidades y el cuerpo desde la escuela. Concluye cómo el individuo moderno prioriza su cuerpo como una herramienta útil, aparentemente, desarticulado de su capacidad ponderando el proyecto escolar y laboral dominante de la modernidad.

Palabras clave: Modernidad; cuerpo; capacidades; habilidades y destrezas.

Abstract

The article analyzes, through the story of two women, the social narratives about the body and its capabilities. The text examines the body condition and the ideas that determine forms of social integration besides the discipline through the school and family capacities. These stories are reorganized: 1) Discipline work skills and the body from the family and 2) Discipline the capacities and the body from the school. Methodological text is organized into three sections: capabilities as part of the body, school discipline and family discipline. It concludes how the modern individual prioritizes his body as a useful, seemingly, blurred tool of his capabilities as a whole.

Keywords: Narratives; body; capacities: abilities and skills.

* Doctor en Educación UAEM-ICE, México. Profesor Investigador de Tiempo Completo (UPN-Morelos). Coordinador y fundador del seminario: "Psique, Educación y Sociedad". Miembro de la red de investigadores sobre adolescencia y juventud.

La formación de capacidades en la modernidad a través de la familia y la escuela

Apertura: Las capacidades del cuerpo en la modernidad

En este texto, se recuperan fragmentos de dos entrevistas a fin de interpretar la forma en que prevalecen en algunos grupos sociales relatos sobre las capacidades escolares y sociales del proyecto social de la modernidad. Los seres humanos poseen diferentes dimensiones: biológica, social, cultural, económica, política, psicológica e ideológica. El cuerpo materializa estas dimensiones como una complejidad reflexiva y existencial en un proyecto integral de lo humano (Guzman, 2010; Le Breton, 2002; López Ramos, 2008; Planella Ribera, 2006). El cuerpo como totalidad ha sufrido variaciones en su representación. En la modernidad pasó de ser un espacio espiritual al hogar de la razón; de un artefacto que soporta la faena diaria a un elemento estético y de status social (Ramírez, 2011; Turner, 1989 y Villanueva, 1995). El lugar del cuerpo gradualmente cambió de ente colectivo a posesión individual. Al ser propiedad personal, su capacidad dejó de ser parte de la función social del grupo y se convirtió en una propiedad privada de la persona (Le Bretón, 2002; Muñiz, 2002). Este proceso implicó la separación ideológica del cuerpo y sus capacidades hasta transformarlo en un aspecto ajeno a lo colectivo y cercano al valor de cambio. El cuerpo se convirtió en producto del trabajo individual, mercancía y parte del sistema productivo.

Estas transformaciones simbólicas restaron importancia a lo colectivo; ponderaron lo privado, lo individual. "Liberaron" al ser humano del cuerpo y aumentaron el valor de su capacidad como razón, al mismo tiempo, preconizaron su utilidad material (Descartes, 2012 y Platón, 1980). La razón apareció desarticulada del desarrollo total como un talento o un tipo de inteligencia (Blanco Valle, 2001; Binet, 1907; Cattell, 1941; Gould, 2007 y Stenberg, 2003). Dicha separación da cuenta de una falacia social sobre la condición humana, la exageración de la razón sobre el cuerpo creando un vacío sobre la unidad orgánica-social-cultural-política entre el cuerpo y las capacidades humanas (Le Bretón, 2002; Merleau-

Ponty, 1993, Muñiz, 2008 y Ramírez, 2011).

En este trabajo se interpreta parte de las conversaciones de Guadalupe y Carmen desprendidas de una investigación más amplia realizada a un grupo de docentes, padres y madres de familia de dos escuelas en Cuernavaca, Morelos, México. Las narraciones forman parte de la investigación sobre las creencias en relación con la inteligencia así como las ideas implícitas sobre el cuerpo (Flick, 2004; Greimas y Courtes, 1982 y Strauss y Corbin, 1989). Las historias narradas por Guadalupe y Carmen permiten comprender el paso de las destrezas en habilidades a fin de transformarlas en capacidades desdibujando su integración y predicando su independencia del cuerpo.¹

Los relatos de Guadalupe y Carmen establecen un corte entre el cuerpo y la capacidad (Descartes, 2012; Le Breton, 2002 y Platón, 1980). La capacidad desde su forma espiritual, la razón, se expresan en una realidad aparte de lo corporal (Binet, 1907; De Fleury, 1929). La capacidad se indica como una entidad etérea, incorpórea y supranatural cuyos resultados demuestran la preponderancia sobre la carne y los huesos (Platón, 1980). El cuerpo, por su parte, es expresado desde sus olores, su forma, sus sonidos, sus expresiones, sus excreciones remiten a un estado animal no integrado a su condición racional (López Ramos, 2009; Villanueva, 1995).

1 En sentido etimológico la destreza viene del latín: "Dextra" como el domino de la mano derecha; diestro. Por extensión, la destreza, se refiere al uso adecuado del cuerpo en el trabajo físico. La habilidad se entiende como el uso correcto de una herramienta o la habilidad al realizar una actividad eficazmente. La capacidad son las condiciones intelectuales que facilitan el realizar una función, encargo o labor de manera pertinente. En la educación Binet a principios del siglo XX estableció la capacidad como el desempeño adecuado para solucionar problemas en la escuela. La psicometría del siglo XX hace uno de este significado a fin de evaluar la inteligencia humana como capacidad a través de exámenes usando medidas para calificar y valorar su normalidad o anormalidad con respecto al promedio de una población. Esta ideas implican una simulada separación entre el cuerpo y la capacidad. Visto de esta forma, el hacer es cuerpo y el pensar es capacidad.

En esencia, ambos relatos colocan al ser humano como un ser racional envuelto en cuerpo, pero, cuya dirección se encuentra determinada por esta capacidad y valor económico del trabajo (material o intelectual). A continuación, se presenta el relato de Carmen y Guadalupe. En Carmen, las ideas sociales condensadas en su papel como profesionista, integrada a su labor docente con niños pequeños en educación inicial y la manera en que la familia forma sus capacidades laborales. En Guadalupe, se resaltan ideas sobre el cuerpo, sus capacidades desde su perspectiva como docente de educación primaria formada en una escuela normal y la forma en que la escuela establece habilidades y destrezas escolares.

Disciplinar las capacidades laborales y el cuerpo desde la familia

El relato de Carmen da cuenta de sus ideas sobre el cuerpo y la manera en que éste se convierte en un medio de trabajo. Los fragmentos señalan una parte de sus ideas sobre el modo en que las capacidades se colocan por encima del cuerpo. Ideas implícitas sobre la jerarquía social y cultural a través del rol asignado al trabajo. El uso del cuerpo, en la modernidad, plante a este como productivo, como un objeto que produce: materias, bienes e ideas (Le Breton, 2002).

Carmen, es una pequeña empresaria a cargo del negocio familiar que se transforma de Salón de Fiestas Infantiles a Centro de Desarrollo Infantil (CENDI).² La historia se desarrolla en tres momentos. El primero, en la casa de su madre. En este momento, la figura de su tío aparece como personaje básico en la formación de capacidades laborales. En el segundo, la influencia de su padre en la conformación de sus ideas sobre las capacidades laborales. Tercero, la interpretación de las capacidades laborales como productora de bienes.

El primer momento: su madre y el tío. Carmen fue hija única, sus padres fueron empleados en una carnicería propiedad del tío materno. Su niñez estuvo determinada por el tío, quien la cuidó y apoyó económicamente. Esta situación le permitió estudiar la educación básica, la enseñanza media básica, media superior y concluir su carrera como abogada. El relato inicia a partir de la importancia del trabajo en su familia:

La escuela del trabajo, la tengo por parte de mi mamá. Mi abuela tuvo tierras... entonces,

² En México la atención educativa a la primera infancia se realiza a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI). Es un espacio de formación, educación y desarrollo de niñas y niños de 45 días a 3 años. Regularmente también se atienden a preescolares de 3 a 6 años.

comían del maíz, de las gallinas y de las vacas esa era la alimentación... mi abuelo durante la revolución, se pierde, lo matan, sólo Dios sabe... mi abuela queda con once [hijos]... dos de ellos mueren de escarlatina y queda el mayor... uno de mis tíos tenía una carnicería e invita a mi tío a que se acerque a trabajar y lo hace. Entonces, empieza a trabajar y bien vivo, le digo, de 12 ó 13 años... (Entrevista a Carmen, 2012: 6)

Carmen aprendió de su madre y de su tío la “escuela del trabajo”, en otras palabras, se educó al trabajar, al usar su cuerpo, sus destrezas y desarrollar las habilidades propias del negocio familiar: “la carnicería”. En su memoria, el trabajo se realizó con la tierra, en el campo y con los productos derivados de los animales. La abuela, la madre y los tíos, condensaron estas ideas sobre el trabajo.³ El trabajo le permitió ser responsable, puntual, en otras palabras, escrupulosa, diestra, hábil y con el tiempo capaz. La carnicería concretó ideas, creencias, prácticas, sobre el trabajo y el uso del cuerpo. El tío como señala el fragmento anterior fue “bien vivo” y desde muy pequeño (12 o 13 años) aprendió el oficio de tablero y mantuvo a su familia. La carnicería materializa estas destrezas, así como las habilidades corporales necesarias en la formación de esta capacidad laboral.

En principio, el tío, siendo joven, utilizó física y rutinariamente su cuerpo. Después, lo educó y disciplinó a fin de realizar tareas, mantenerse activo y “hacer” lo necesario. Primero se hizo diestro, después, hábil, al observar, corregir y practicar el oficio, por eso fue: “bien vivo”. El cuerpo le sirvió de soporte físico en las faenas diarias de la carnicería y gradualmente se hizo un empleado diestro, un hábil trabajador, finalmente, un tablero capaz de dirigir la empresa familiar.

Este empresario capaz intervino en la educación de Carmen, apoyando sus gastos escolares además de su manutención durante su infancia y juventud. Aún más, apoyó implícitamente la formación de sus capacidades laborales. De este modo, señaló:

Crecí con mis tíos, aparte, mi madre era la más chica de... los once. Fui la última y la más chica de todos los sobrinos. Por ejemplo, mi sobrina, cuando nació yo ya tenía 10 años, soy su tía,

³ Cabe señalar que a principios del siglo XX en México se formó el carácter del mexicano a partir del establecimiento de roles de género para hombres y mujeres. Las mujeres fueron vistas como bellas y delicadas. Los hombres como fuertes y trabajadores (Muñiz, 2002). En palabras de Gamio: “...la fuerte, viril y resistente raza, que desde hoy modela la mujer femenina mexicana” Citado por Muñiz (2002: 171).

pero, todos me ven como hermana...como amiga, entonces, así me llevan este, a Vizcaíña [la escuela primaria] y ahí me quedo hasta la preparatoria... (Entrevista a Carmen, 2012: 10)

El trabajo como capacidad laboral lo asumió Carmen al ser parte de la familia, en este caso, como una de las hijas. La formación familiar disciplinó el cuerpo como instrumento al servicio del trabajo cuya materialidad mostró, primero; destrezas, después; habilidades, finalmente; capacidades. El cuerpo expuso su dominio al cumplir normas, aceptar reglas sobre el ser y hacer en el espacio del trabajo, la casa y la familia. La "escuela del trabajo"⁴ le proporcionó a Carmen los elementos básicos que después le sirvieron para seguir estudiando una carrera universitaria, es decir, el ejemplo disciplinar del tío le posibilitó su capacidad laboral. Su vida profesional fue una muestra de esta capacidad, por ejemplo: pasó del hacer familiar y del trabajo, a la capacidad en el ámbito jurídico, después, a las capacidades en relaciones públicas para terminar como una directora capaz de un CENDI.⁵ En sus palabras, contó:

...estuve en tribunales...en Niños Héroe... me cambié...después...me ofrecen un trabajo en una empresa que se dedicaba a fiestas de graduación, incluso hice mi fiesta de graduación... Duré 7 años trabajando. Me caso... Entonces...dijimos: ¿qué hacemos? [mi esposo y yo]... vamos a poner [un local]... para fiestas infantiles, después la gente quería alcohol... no, nos gustó mucho... ponemos un CENDI... empezamos a trabajar... (Entrevista a Carmen, 2012: 3)

En este fragmento, se manifiesta una ruptura cuando Carmen se casa y cambia de vida. Deja atrás su empleo de ventas, sus actividades como abogada y comienza el trabajo en un salón de fiestas infantiles. Al final, cambia nuevamente el salón de fiestas por la coordinación y dirección de su propio CENDI. La idea de capacidad en el trabajo continúa en su propia empresa, pero, a diferencia del tío, su trabajo requiere aprender la administración de una institución para

4 Usa un símil entre escuela y trabajo e indica que el espacio formativo fundamental en su vida fue la casa de su tío. Este último, le enseñó la forma de trabajar. En otras palabras, aprender a trabajar viendo, haciendo y reflexionando. Esta idea desprendida de la ética protestante señalada por Max Weber.

5 Es necesario destacar que Carmen asume y trabaja como directora de educación inicial. En su institución atiende a niños maternos y preescolares de 2 a 6 años de edad. Ella administra esta institución educativa sin formación o estudios especializados, lo que explica en parte las múltiples dificultades que existen en este nivel educativo y su implantación.

el desarrollo y atención de niñas y niños pequeños. El cuerpo como instrumento de labor se traslada a otro plano, a la capacidad de administrar la empresa escolar. De la destreza física observada en la familia transita a la capacidad de administrar, planear, realizar y evaluar los servicios escolares con niñas y niños pequeños.

En esta parte, Carmen expresa el proceso gradual de cambio de las destrezas físicas aprendidas en el entorno familiar a la capacidad laboral-administrativa de un centro escolar. Primero, el uso de destrezas y habilidades del cuerpo, después, la relación del cuerpo con el entorno. Segundo, a un trato directo con personas a través de la administración y dirección de un centro escolar.

En el primer momento, la relación con el entorno. El cuerpo y el ambiente se vinculan de forma inmediata al cultivar el campo, obtener productos de reces frutales, vegetales o semillas. En el trabajo en la carnicería, la relación es mediada por otras personas ya sea a través de la venta, servicios o de proveedores de materias primas. En el segundo momento, la relación indirecta con el medio a través de la renta del salón de eventos. En el Centro de Desarrollo Infantil su capacidad laboral se concentra en la administración del servicio educativo. De este modo, se da un cambio entre un cuerpo-trabajo físico en relación con la naturaleza, los objetos, los animales, sus productos a otro cuerpo-trabajo de relaciones sociales como entidad personal, específica e instrumento de obtención de fines. La capacidad laboral se desarrolla más allá del hacer a fin de ser competente en la administración de la empresa educativa.

Segundo momento: el padre de Carmen. El trabajo de su padre le inculcó ideas sobre las destrezas y habilidades a partir del cuerpo. En una parte de la conversación, mostró sus creencias sobre las destrezas y habilidades en el trabajo que su padre le enseñaron a fin de sobrevivir en el medio social. Carmen cuenta la apreciación de su padre de la siguiente manera:

Porque mi papá tuvo absolutamente todo en su contra desde su nacimiento, sin embargo, pudo salir adelante.... sé que si hubiese estudiado hubiese sido alguien porque le gustaba mucho [aprender]... lo que yo le aprendí fue a no pedir nada a nadie... tuvo que pelear y lo digo en el sentido estricto...por defender a alguien, por defender sus principios... podía llegarse a sentir muy mal pero nunca dejó de trabajar... (Entrevista a Carmen 2012: 13)

El padre de Carmen vivió su cuerpo como destreza práctica, después, una habilidad separadas de sus capacidades. Un cuerpo no cultivado a pesar de sus destrezas y habilidades para el aprendizaje, lo cual le impidió, desarrollar sus capacidades sobretodo escolares. Un cuerpo que tuvo que usar para defenderse y sobrevivir en el contexto inmediato. Un cuerpo que le dió destrezas para trabajar y un instrumento de defensa. Su destreza fue enfrentar los problemas con el cuerpo. Lo paradójico fue que capacidad fue para él estudiar, hacer una carrera profesional, que no pudo estudiar. La capacidad escolar aparece tácitamente en el status de él como “ser alguien”.

Por otra parte, el cuerpo fue el instrumento para enfrentar la vida, salir adelante sobrevivir, pero “no eres nadie” sino demuestras y certificas tus capacidades en la escuela. Sin embargo, caben las preguntas: ¿qué papel juega el estudio a través de la escuela?, ¿qué significa ser alguien? Las respuestas a estas preguntas separan el hacer del ser por medio de sus capacidades. Hay un reconocimiento al padre, su gusto por aprender, según Carmen, este gusto le ayudó en su vida. Sin embargo, no formalizó sus estudios, lo cual, le restó valor a sus habilidades. El cuerpo le ayudó, pero, no logró “ser alguien” porque no fue capaz de estudiar. El cuerpo se muestra como diestro, habil sin transformar a la persona en capaz. Las creencias de su padre fueron “en el hacer”, “en el decir” con la verdad. El esfuerzo del cuerpo, sus habilidades, hacen posible: “no pedir nada a nadie”, sin embargo, no lo hizo escolarmente capaz.

Carmen habla en esta parte del cuerpo cómo una habilidad de hacer, una destreza para sobrevivir usando la referencia de su padre. Una persona capaz es quien usa sus habilidades y destrezas corporales. Una habilidad natural no cultivada, pero, útil al momento de sobrevivir. Habilidad básica enfrentada a un medio adverso. Cuerpo usado para obtener ingresos en el trabajo y como herramienta de defensa. Cuerpo dual que pertenece a otro que obtiene ganancia sin capacidad escolar. Desdoblamiento supuesto entre la actividad física y actividad intelectual.

Tercer momento: el sentido del cuerpo y sus capacidades laborales. A partir de las ideas expresadas en los fragmentos relatados se puede interpretar la capacidad laboral aprendida por Carmen de la siguiente manera. Esta capacidad se desarrollada gradualmente con el apoyo de la escolarización formal: “...Y sé que si hubiese estudiado hubiese sido alguien porque le gustaba mucho [aprender]...”. El cuerpo es una herramienta que permite enfrentar problemas aún más, sobrevivir usándolo como objeto

de defensa: “...lo que yo aprendí fue no pedir nada a nadie...fue maltratado...tuvo que pelear y lo digo en el sentido estricto...”. De este modo, el cuerpo se transforma en habilidad que hace posible conocer y aprender sobre el entorno. Esta habilidad permite adaptarse al medio social.

En resumen, la realidad en este caso, se conoce usando el cuerpo, trabajando con éste. El uso del cuerpo con un fin se convierte en capacidad sólo cuando se escolariza. La capacidad escolar organizada en destrezas (el hacer) de la persona y sus habilidades (las pericias) de acuerdo con el proyecto escolar de la modernidad. Las destrezas y habilidades laborales conforman una historia personal, primero; desde el ser diestro, después; al ser hábil, ambos aspectos favorecen la capacidad dentro del medio escolar. La capacidad escolar y laboral tendrá un valor de acuerdo con la escala social, cultural y económica de la modernidad. En Carmen, al educarse escolarmente le hizo más capaz.

En los fragmentos elegidos sobre el cuerpo y sus capacidades laborales aparece en Carmen, en un primer plano, en su rol de hija-sobrino apoyada económicamente por el tío, educada por los padres como mujer trabajadora y capaz. En un segundo plano, al realizar las tareas asignadas, al cumplir el rol de estudiante, después; profesionista, finalmente, ama de casa, madre de familia y directora de un CENDI con capacidad laboral. En un tercer plano, los padres proporcionaron información sobre sus creencias en torno a las capacidades laborales condensadas en: “Hazlo como tú” y “tienes que valerte por tí”. El tío y la madre establecieron los mandatos en la vida de Carmen e indicaron su rol dentro del plan familiar con la intención de favorecer el desarrollo de sus capacidades laborales. Los padres apoyaron tanto implícitamente como explícitamente actividades y decisiones a fin de hacer de ella una mujer diestra, hábil, capaz, tanto laboral como escolarmente.

De esta manera, la destinataria de las acciones familiares fue la propia Carmen quien asumió que la escuela le enseñó, pero, “el trabajo” fue donde su madre y tío le demostraron la importancia de la disciplina y la capacidad laboral. En la formación de su cuerpo desarrollo esta capacidad laboral vinculadas a las demandas de las instituciones educativas con capacidades escolares. Las competencias laborales indican ideas, creencias y valores sobre el disciplinamiento del cuerpo y la mente por parte de la familia. Esta institución arraiga valores sobre las capacidades fuertemente vinculados con el proyecto de disciplinamiento de la modernidad y de las capacidades laborales.

Disciplinar las capacidades y el cuerpo desde la escuela

En el relato de Guadalupe se ejemplifica la capacidad escolar desarrollada por las personas a fin de convertir la escolarización en parte fundamental del desarrollo profesional. En estos fragmentos se reconocen dos momentos en la formación de opiniones sobre las capacidades escolares y el cuerpo. El primero, señala el papel de la escuela en la formación de imágenes sobre el cuerpo y sus capacidades. El segundo, la familia como un modelo central en la elaboración de las capacidades personales. A partir de estos momentos, se articula la intención de la conversación de Guadalupe sobre el cuerpo y las capacidades como el disciplinamiento social en el proyecto de la modernidad a partir de la escolarización.

Primer momento, la escuela y la formación sobre el cuerpo y las capacidades. Guadalupe es maestra de educación primaria de 23 años, soltera e hija mayor de una familia de cuatro (dos hermanas, un hermano). Cuando fue pequeña no quería ir al jardín de niños⁶. Sus padres preocupados por su falta de interés decidieron llevarle un pastel. Este hecho estableció un vínculo emocional con la escuela (jardín de niños). A partir de ese momento, Guadalupe, tomó la decisión de asistir activamente al jardín de niños, en este sentido, relató:

[el]... kínder, me asustaba, yo lloraba, no me gustaba porque yo quería estar con mi mamá nada más y lloraba mucho, mucho, lloraba. Me acuerdo que hasta hacía berrinches porque no quería quedarme y la maestra como que no me ayudaba mucho...pero, bueno como que fue un proceso largo, no. Que yo recuerdo, que yo llegaba a mi casa y todos me tenía preparado un pastel y todos me aplaudieron porque ese día no había llorado. Entonces, eso fue como que ya no tengo que llorar y de ahí, a partir de ahí que ya no lloré, no lloré (Entrevista a Guadalupe, 2012: 7).

El primer aprendizaje de Guadalupe fue aceptar las normas institucionales a través de las cuales se organiza el tiempo, el espacio y la vida escolar. El aprendizaje escolar implicó tanto el disciplinamiento del cuerpo como de las ideas sobre el valor de la escolarización. En el siguiente fragmento lo indicó del siguiente modo: "...como que ya no tengo que llorar y de ahí, a partir de ahí que ya no lloré, no lloré". La disciplina escolar marcó

su moral a través de tareas, actividades y productos a fin de educar su cuerpo y mente. El cuerpo se sometió a una organización social con restricciones ajenas a su voluntad. Las restricciones del cuerpo procesualmente se encarnaron en ideas.

Primero, ideas transformadas en rutinas, después, en destrezas y finalmente, en habilidades. El hacer, se convirtió en acto educativo, mediante un proceso constante, el hacer se transformó en destreza física, después, en habilidad a fin de normar al estudiante, al buen estudiante. Las destrezas del cuerpo se racionalizaron en actividades representadas en ideas y creencias sobre sus habilidades escolares. Este proceso, continuó en la escuela primaria, en este sentido, recordó: "...tuve una muy buena maestra con la que aprendí, aprendí a leer y a escribir y súper rápido, muy rápido y hasta yo me acuerdo que yo agarraba el libro... y les enseñaba a otros compañeritos" (Entrevista a Guadalupe 2012: 7). La disciplina sutilmente se transforma en destreza a fin de generar una disposición "para ser" hábil, una hábil estudiante.

La escuela pasó de un lugar extraño a otro donde aprendió a ser una buena estudiante. Una buena estudiante que conoció, tuvo disposición, en este caso, aprendió a ser, estar y demostrar su habilidades de comprender los contenidos escolares, en este caso, usando la lectura y la escritura. Leer y escribir fueron dos herramientas útiles en el desarrollo de su capacidad escolar. En Guadalupe, la escuela, fue un lugar de aprendizaje social donde reconoció el conocimiento escolar a través del disciplinamiento de su cuerpo. Ella concedió importancia a los temas escolares, a su aprendizaje, así como las disposiciones corporales requeridas.

Sin embargo, la historia cambió, dejó de ser la escuela un lugar agradable, pasando a ser otro desagradable donde si no se cumplen las reglas, se deja de ser un buen estudiante, en sus palabras:

Pero bueno, las cosas fueron cambiando y me empecé a juntar con otras compañeritas, pues, eran bien traviesas y poco a poco me fueron jalando y le comenzaron a mandar recados a mamá, de qué su niña esto, su niña el otro. O sea esa maestra que me toco ahí, ya no era tan buena. Esa maestra, nos sentaba, digamos que los de dieces, que los de nueves, que aquí los burros, aquí los burrísimos. Por qué estoy aquí, por qué la maestra me considera así [burrísima]... (Entrevista a Guadalupe, 2012: 7)

La docente de Guadalupe, señaló su papel en clase, además, indicó su comportamiento en clase. La

⁶ Educación de párvulos o educación infantil que abarca la escolarización de niñas y niños de 3 a 5 años.

maestra infundió en ella y sus compañeros, el arbitrario cultural, mediante el cual se estableció el valor social entre destrezas, habilidades y capacidades escolares. Esta valoración, se convirtió en idea encarnada en la capacidad escolar. Esta capacidad fue asociada a un tipo de cuerpo, el cuerpo escolarizado, disciplinado (Foucault, 2002, 2001). La profesora de primaria de Carmen reconoció a los niños y niñas según sus “capacidades escolares” uniendo los valores socio-laborales históricamente construidos para y sobre el papel de la escuela.⁷ Creencias arraigadas en la institución educativa como un espacio de normalización, reeducación, disciplinamiento tanto del cuerpo como del alma (Foucault, 2002, 2013; Muñiz, 2002; Varela y Álvarez Uría, 1991).

El disciplinamiento, su apreciación escolar del docente, situó a cada alumno en una escala e infundió implícitamente en la mente de cada niño la valoración social sobre sus capacidades intelectuales, así como, sus competencias escolares (Blanco Valle, 2001; Cattell, 1941; Binet, 1916). Esta asignación social estableció los linderos entre el “buen” o “mal” estudiante. Guadalupe juzgó el cumplimiento, la aceptación, la obediencia, el rol de buena estudiante desde la jeraquia escolar asignada por la docente. El cuerpo fue escolarizado, disciplinado a través de tareas, actividades y ejercicios con la meta de lograr la capacidad de un buen estudiante. Usar su cuerpo, jugar, explorar, autónomamente se coloca fuera del ámbito escolar.

La escolarización en Guadalupe se transformó en disciplinamiento del cuerpo a fin de cumplir con las actividades sugeridas por la escuela. Desobedecer a la escuela transforma al “buen estudiante” en “burro”.⁸ El cuerpo responde en contra de las actividades en clase, al mismo tiempo, se convierte en su propio instrumento de control. En sus palabras: “Le empecé a echar muchas ganas, tuve muy buenos maestros y en la secundaria también. En la preparatoria igual, estaba integrada a la escolta y ... este en la normal pues igual en la escolta. Recuerdo a los maestros en la normal muy exigentes...” (Entrevista a Guadalupe, 2012: 7).

De este modo, Guadalupe, asume las exigencias escolares como necesarias: quieta, callada, cumplir con tareas, aún más, obtener buenas notas en los exámenes escolares. Transita poco a poco de las destrezas escolares a la inculcación de habilidades,

7 Reggiani (2014) y Padilla Arroyo (2009 y 2010) señalan que las ideas higienistas y eugenésicas a principios del siglo XX ponderaron la mejora de las personas tanto física como moralmente lo que trajo como consecuencia su educación física y moral.

8 En México la palabra “burro” se utiliza como adjetivo al mal estudiante. Un equivalente de poco inteligente que no es capaz de lograr el aprendizaje esperado por la escuela y el docente.

concluyendo, con las capacidades que la escuela exige a fin de ser una buena estudiante, una estudiante capaz.

En un segundo momento, la familia de Guadalupe; formó sus ideas sobre su capacidad escolar y la disciplina necesaria a fin de educar su cuerpo. La disciplina familiar definió la responsabilidad en sus integrantes. Haciendo un cuerpo dócil a las tareas escolares y desarrollando sus capacidades morales e intelectuales. El ser capaz, se transformó gradualmente en una obligación para Guadalupe. La obediencia en actividad constante que le permitió destacar en la escuela y asumir un compromiso individual. La disciplina inculcada le ayudó a desarrollar su capacidad escolar, contar con destrezas corporales, además de las habilidades exigidas para sus futuras actividades socio-profesionales.

La idea de capacidad en Guadalupe es palpable en dos aspectos. Primero, en las prescripciones señaladas por sus padres sobre esta capacidad. Segundo, en la creencia de la escuela como productora de habilidades laborales a través del status de buen estudiante. Más adelante recordó las palabras de sus padres: “«Tú puedes hacerlo» ... «Tú puedes llegar alto»”, ideas que influyeron en Guadalupe, reforzadas por: “Sí tú quieres esto, quieres el otro. Tienes que estudiar para lograrlo”. La escuela gradualmente formó sus capacidades escolares sostenidas a través de su compromiso personal: “pues sí, siempre importa si tú quieres” (Entrevista a Guadalupe, 2012: 8). Desde esta perspectiva, la capacidad se desarrolló por la propia acción disciplinar de la escuela, la docente y el propio estudiante. Haciendo palpable este proceso de inculcación de la capacidad escolar a través de la disciplina escolar.

Tercer momento, el sentido del relato sobre la capacidad escolar. Desde la perspectiva de los padres de Guadalupe la capacidad es heredada. Los hijos e hijas nacen con una capacidad para aprender, desarrollar, sus competencias escolares. La escuela fue un trampolín de desarrollo personal y de formación profesional. En la escuela se obtienen conocimientos básicos, ejercitan destrezas, desarrollan habilidades a fin de formar capacidades incorporadas como obligaciones, normas; en suma, deberes corporales (Muñiz, 2002). La escolarización le dió seguridad sobre sus capacidades, sus competencias; un poder sobre sí, sobre sus habilidades, por ejemplo, al hablar. En este sentido mencionó: “Porque nunca tenía miedo, no me daba pena, yo creo que me expresaba bien, porque sí había algo que decir, este: “Lupita” y me pasaban a mí este, en esa cuestión” (Entrevista a Guadalupe, 2012: 9).

La escuela reforzó sus destrezas, habilidades escolares, al colocar su rol, y estatus como “buena estudiante” y capaz. La valoración de sus capacidades se vio fortalecida por su habilidad oral. Guadalupe aceptó los mandatos de la escuela a través de la imagen pública de una buena estudiante, disciplinada, capaz escolarmente y hábil al hablar. Reforzó el relato: “Sí como que todos hemos podido con la escuela [hermanos y hermanas]...” En el sentido de ser buenas y buenos estudiantes, sin embargo, añadió: “... pero, como que la más chiquita al principio era así como un poquito flojita con la escuela...” (Entrevista a Guadalupe, 2012: 8). Las normas escolares, transformadas en rutinas, favorecieron el aprendizaje a fin de lograr las capacidades requeridas. La hermana menor aceptó el ejercicio institucional de la escuela, en consecuencia, logró la capacidad escolar a fin de colocarse en el rango de buena estudiante (Muñiz, 2002; Villanueva, 1995).

El trabajo escolar gradualmente preparó la aceptación de normas, reglas, ideas, creencias además de concepciones acordes con la mirada del conocimiento escolar. Este proceso materializa la norma institucional, las capacidades requeridas, en este sentido, amolda al estudiante a las actividades escolares de acuerdo con los tiempos, la organización y los criterios de la institución escolar. El alumno escucha las palabras del universo escolar como propias, reconoce la información como importante con la meta de conocer la realidad desde la escuela y asumir el papel asignado. Este proceso se cierra con la aceptación implícita del valor de la escuela, sus formas de conocer y la asignación de las capacidades requeridas (Noyola, 2011; Rockwell et al 1995; Varela y Álvarez Uría, 1991; Cattell, 1941; Binet, 1916). Este proceso es relatado por Guadalupe cuando cursó la licenciatura de educación primaria como interna en una institución de formación docente, en este sentido, expresó:

Muy bien, por principio fue internado. Al principio fue muy difícil acomodarme al sistema porque estar lejos de tu casa y ahora si hay que vérselas sola. Gracias a Dios me fue muy bien y yo sabía que si estaba ahí tenía que ser de las mejores. O sea yo llevaba esa mentalidad, pues, si estaba sacrificando muchas cosas, el dejar a mi familia, éste, implicaba algo muy difícil para mí y entonces dije: “tengo que ser de las mejores” y sí este me fue muy bien y salí con muy buen promedio (Entrevista a Guadalupe, 2012: 10).

En su formación, como docente de primaria, las creencias sobre su capacidad, el esfuerzo personal y la tenacidad inculcadas en su casa; fueron la palanca que le permitió salir adelante en el internado sin el apoyo de su familia. La meta fue ser una buena estudiante que “le echa ganas”. Ideas que fueron sostenidas en su capacidad y en el disciplinamiento de su cuerpo. Guadalupe de forma continua se construyó bajo el amparo de la moral escolar y en el imaginario de un futuro profesional. El edificio disciplinario de la capacidad escolar se apuntaló en su voluntad individual (Foucault, 2002; 2013; Muñiz, 2002; Varela y Álvarez Uría, 1991). Estos dos pilares (escolar e individual) le dieron el sustento corporal y la capacidad que le ayudó a seguir adelante con su formación escolar y profesional (Le Breton, 2002). Estos aspectos le permitieron ser una buena estudiante, una de las mejores y certificar estos rasgos en un buen promedio escolar sin atender a la estrecha vinculación entre cuerpo y capacidades. El proceso de inculcación de la disciplina corporal y las creencias de una buena estudiante marcó sus ideas e impuso una visión parcial sobre la capacidad de su cuerpo.

Las ideas sobre la capacidad y el cuerpo, en Guadalupe, plasman el talento escolar propio de la tarea diaria y la experiencia corporal de la docencia. La capacidad en la escuela es una forma de actuar racionalmente que se impone en la práctica profesional del docente (Rockwell, et al 1995 y Varela y Álvarez Uría, 1991). Las experiencias corporales son ideas, creencias y valores sobre el cuerpo acerca de las propias actividades en la tarea docente (Guzmán, 2010; Merleau-Ponty, 1993 y Muñiz, 2008). Esta dualidad pondera la reflexión, la razón, pero, desde el hacer escolar en el aula. En esta dirección, Guadalupe, recordó a un maestro de la escuela normal, el profesor Quintín: “Un muy buen maestro y este, bueno sí era exigente, bueno, pero si tú le cumplías con el trabajo no tenía por qué el regaño” (Entrevista a Guadalupe, 2012, p. 10). Un rasgo importante en el trabajo docente fue la disciplina. La disciplina le permitió realizar trabajos, tener autoridad práctica con el fin de contar con normas visibles sobre la buena enseñanza. Un docente que establece claramente las condiciones sobre la capacidad escolar de sus alumnos a través tanto de destrezas como de habilidades. La capacidad está dada, pero es necesario inculcar destrezas que permitan desarrollar habilidades en el ejercicio docente. Al mismo tiempo, estas destrezas y habilidades aparecen ajenas al propio proceso de inculcación.

La capacidad como indicaba Binet a principios del siglo XX aparece como solamente natural (Binet,

1907, 1916; Blanco Valle, 2001; Goulter, 2007 y Cattell, 1941). Los niños y las niñas nacen con una dotación original desde la cual se aumentan sus capacidades, sin embargo, el cuerpo aparece separado, se desvanece, no se encuentra presente como totalidad. Esta posición disloca, fractura, estigmatiza el cuerpo y pondera el valor de la capacidad sin atender a su integridad cualitativa y a su totalidad humana (Noyola, 2011; Planella Ribera, 2006; Goffman, 1989). En Guadalupe, la enseñanza fue pensada, guiada, delimitada, en el hacer del docente. El conocimiento escolar fue el eje del trabajo, es decir, los alumnos aprenden tanto las asignaturas escolares como las capacidades necesarias a fin de retener información. Estas ideas son recuperadas por Rockwell (*et al*, 1995) para la cual el conocimiento escolar permite información, comprender la situación de clase además de aumentar la capacidad (Binet, 1916).

En esta última parte, se entre mezclan diferentes ideas, matizan creencias y asumen valores en la práctica como expresiones no monolíticas. Las expresiones son a veces claras, otras, confusas o inconexas. Estas expresiones son estructuradas parcialmente, así como sedimentadas por diversas mediaciones a partir de formas particulares de ver los hechos. De este modo, el relato dice parte de la complejidad del cuerpo, marca pautas significativas, desde la visión de los participantes, pero no determina el significado, su sentido, sobre el cual se abren posibilidades.

En Guadalupe, la capacidad se puntualiza como importante, paso previo a la acción, desdibujando su integridad con el cuerpo. El relato parcializa la capacidad desarticula la acción del todo. La capacidad se infravalora sobre el cuerpo como parte del proyecto de la modernidad. La capacidad controla el cuerpo y el cuerpo está subordinado a ésta. El “hacer” reintegra el orden práctico, pero excluye su capacidad. Estas ideas encuentran su justificación desde los argumentos de las políticas educativas actuales en educación básica que enfatizan la habilidad de hacer en una visión pragmática y apegada al mercado sin articular una pedagogía de la corporeidad abierta.

De esta manera, en Guadalupe, la capacidad aparece como la de buena estudiante, después, esta capacidad le permite calificar a sus alumnos con criterios similares (Cattell, 1941). Su formación fue práctica basada en la experiencia desde las normas escolares. Sus creencias sobre el cuerpo están al servicio de la disciplina, de la acción normada y subordinadas a lo señalado en libros o manuales como capacidad escolar. Externamente, el cuerpo, su disciplina escolar no tienen que ver con la capacidad

desarrollada, sin embargo, hay una historia detrás del telón llamada inculcación de destrezas y habilidades que hacen la capacidad del estudiante actual.

La “capacidad en sí” esta en el fondo del cuerpo y “capacidad para sí” se aprende en el ejercicio constante de la escuela. La escuela, la escolarización disciplina a la persona a través de capacidades que forman parte del proyecto modernizador de la escolarización enmarcada en las actuales políticas educativas de mercado. Las competencias colocadas como meta del aprendizaje son un ejemplo de este proyecto que la escuela continua favoreciendo en los estudiantes y sobre el cual es necesario ampliar el concepto de aprendizaje.

Cierre: El cuerpo y las capacidades humanas en la modernidad

Los fragmentos presentados son una muestra de una parte de la realidad indicada por las personas en su medio cotidiano tanto en la familia como en la escuela. En Guadalupe, sus palabras permiten comprender la forma en que la escuela del trabajo define su actividad profesional. La figura de formación familiar aparece a través de la disciplina del tío y su importancia social esta asumida por todos los miembros. Ideas enseñadas a través de la actividad laboral cotidiana mediante destrezas y habilidades instruidas en la familia. El trabajo aparece como un objeto altamente valorado transformado en capacidad. En este tenor trabajar se materializa en el habla como institución instituyente en la casa. En la escuela esta institución aumenta su valía como capacidad. Estos matices se especifican en actividades laborales realizadas por un patrón (tío) “bien vivo” o un obrero (padre) que “no pide nada a nadie”. En el caso de Carmen, sus expresiones permiten entender el papel de la institucional escolar que clasifica y jerarquiza a los estudiantes. Estas tonalidades escolares se especifican como disciplina a fin de promover capacidades aceptadas singularmente con agrado al ser buen estudiante y la mejor.

La realidad familiar y escolar pondera creencias, ideas, así como concepciones sobre la capacidad escolar o laboral. El uso del cuerpo aparece en la escuela a través de adjetivos como *burro*, *travieso*, *inteligente*. En el ambiente laboral se colocan epítetos de *trabajador*, *cumplido*, *hacendoso* o *irresponsable*. La capacidad escolar se traslada a otros ámbitos, repercute en la forma de pensar, decir, hacer en las personas en sus diferentes esferas de participación social y en la aceptación social del proyecto dominante de la modernidad. La capacidad laboral condensa valores, jerarquías y modos de ser, hacer y pensar en el trabajo, acordes con el proyecto

económico-educativo. La realidad escolar impera en el imaginario social donde la historia, la cultura, la política y la corporeidad de las personas define destrezas, habilidades y capacidades acorde con este proyecto de predominio del mercado a través de una buena capacidad laboral y escolar.

El cuerpo, así como la capacidad son expresiones de cualidades, defectos, potencialidades, obstáculos o atributos que cada persona desarrolla en las distintas instancias sociales de referencia. Estos atributos no siempre coinciden con la realidad vivida al mostrar capacidades aparentemente irreconciliables con las valoraciones positivas o negativas de la modernidad. Extremos que distienden o acercan al ser humano. Alejan o invitan a la reflexión sobre la propia condición humana y sus capacidades. Las expresiones de Carmen y Guadalupe pueden ser interpretadas como un corte o una posibilidad que evita o impide contactos entre destrezas y capacidades, que enfatizan rasgo alejados de la realidad de las personas, de sus cuerpos, de sus cualidades a fines a la modernidad. Huellas e indicios desde los cuales se promueve una reflexión más amplia del ser humano, sus condiciones, defectos, potencialidades e ideas sobre los cuales las instituciones escolares requieren repensar su papel al igual que el valor asignado al trabajo en el medio social.

De este modo, el ser humano es una totalidad compleja e integral más allá del proyecto de la modernidad encerrada en un cuerpo fragmentado o una capacidad. Aceptar cualquiera de los extremos coloca la reflexión en un sólo camino alejando el centro del problema: “la condición total de lo humano”. Recolocar la problemática es repensar desde la diferencia de un cuerpo-mente-persona-grupo como totalidad; asumir al ser humano como un sistema dinámico. El todo con las partes ayuda a comprender el papel del cuerpo, sus capacidades, como una realidad holística compleja y necesaria de un proyecto político-educativo que lo favorezca.

Las ideas abstractas; las ideas concretas de cada uno son parte de lo mundano, de la expresión colectiva donde se muestran luces o sombras de una realidad palpable: de lo humano. Separar las partes, abrillantar una dejando de lado el todo implica dislocar la unidad consustancial de la persona. El cuerpo, sus capacidades, son los lados de un prisma. Prisma donde hay un cuerpo con capacidades o unas capacidades con cuerpo en un ambiente, en un contexto, con varias caras de una totalidad dinámica de la vida. En este caleidoscopio es necesario seguir indagando sobre otras caras, otros sentidos, sin asumir una sola historia sino variadas formas de contarla, donde el cuerpo, las capacidades humanas

cobran nuevos significados en un proyecto social y cultural más amplio, democrático y autónomo.

Referencias

- BLANCO VALLE, M. (2001) “Breve exposición de la evolución del concepto de inteligencia a través del tiempo” en: *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España: CISS PRAXIS, p.11-18, citado por: SEP (2006). *Propuesta de actualización: Atención educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México, p. 87-96.
- BINET, A. (1907) *El alma y el cuerpo*. España: Librería Gutenberg de José Ruiz.
- _____ (1916) “Nuevos métodos para el Diagnóstico del nivel intelectual de los subnormales”. *L'Année Psychologique*, 12: 191-244. Trad. Elizabeth S. Cometa publicado en 1916, *El desarrollo de la inteligencia en los niños*, Vineland, Nueva Jersey: Publicaciones de la Escuela de Formación en Vineland, *Clásicos de la Historia de la Psicología* <http://psychclassics.yorku.ca/Binet/binet1.htm>. [23/07/2013].
- CATTELL, R. (1941) “Some theoretical issues in adult intelligence testing”. *Psychological Bulletin*, *EUA*, 38: 592.
- DESCARTES, R. (2012) *Meditaciones metafísicas*, Argentina (en línea), www.filosofianueva.com.ar/Descartes_M_I-III_Notas_PhBonafina.pdf.
- DE FLEURY, M. (1929) *El cuerpo y el alma del niño*. España: Daniel Jorro Editor.
- Entrevista a Carmen 5 de junio de 2012 y entrevista a Guadalupe 6 de junio de 2012. De la investigación: Enríquez Gutiérrez, Gustavo Adolfo (2014). *Creencias sobre la inteligencia de padres y madres de familia en comunidades escolares (Tesis)*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Instituto de Ciencias de la Educación.
- FLICK, U. (2004) “Cap. III. Construcción y comprensión de textos”. *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata, p. 43-51.
- FOUCAULT, M. (2001) *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica
- _____ (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- _____ (2013) *Historia de la locura en la época clásica I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOFFMAN, E. (1989) *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina: Amorrortu Editores.
- GOULDER, S. J. (2007) *La falsa medida del hombre*. España: Drakontos bolsillo.

- GUZMAN, A. (2010) El cuerpo de la cultura: "la estructura inconsciente del cuerpo humano", *Revista carta psicoanalítica*, Núm. 14, s/p, (en línea) <http://www.cartapsi.org/espip.php?article41>
- GREIMAS, A. J. y COURTES (1982) *Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. España: Editorial Gredos.
- LE BRETÓN, D. (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Argentina: Nueva Visión.
- LÓPEZ RAMOS, S. (2009) "Historia social del cuerpo humano en México", *Mundo siglo XXI*, Instituto Politécnico Nacional, Núm. 6, Abril, México: 39-48.
- NOYOLA, G. (2011) *Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia*, México: UPN.
- MERLEAU-PONTY, M. (1993) *Fenomenología de la percepción*. España: Planeta-Agostini.
- MUÑIZ, E. (2002) *Cuerpo, representaciones y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Porrúa.
- _____ (2008) *Registros corporales. Una aproximación a la historia cultural del cuerpo humano*. México: UAM- Azcapotzalco.
- PADILLA ARROYO, A. (2009) "De los excluidos a los integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940", *Frenia*, Vol. IX, CCHM y AEN, España, p. 97-134.
- _____ (2010) "La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: ideas, bosquejos y experiencias", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, núm. 57, (mayo-agosto), Colombia: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, p. 15-29.
- PLANELLA RIBERA, J. (2006) *Cuerpo, cultura y educación*. España: Desclée de Brouwer.
- PLATÓN (1980) "*Fedón o inmortalidad del alma*", *Diálogos*. México: Espasa Calpe Mexicana, p. 9-83.
- RAMÍREZ, M.T. (2011) "De la hybris moderna a la phronesis posmoderna", en: RAMÍREZ, M.T. (Comp.) *Humanismo de nueva época. Nuevos ensayos sobre el pensamiento de Luis Villoro*. México: Siglo XXI/ Universidad Michoacana de San Nicolás, p. 26-57.
- REGGIANI, A. H. (2014) "Eugenenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina", en: SCHARAGRODSKY, P. (comp.). *Miradas médicas sobre la "cultura física" en Argentina (1880-1970)*. Argentina: Prometeo libros, p. 17-57.
- ROCKWELL, E.; AGUILAR, C.; CANDELA, A.; EDWARDS, V.; MERCADO, R. y SANDOVAL, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1989). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Ed. Universidad de Antioquia / Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. España: La piqueta.
- STENBERG, R. J. (2003) "Cognitive contributions to learning, development, and instruction", en: REYNOLDS, W. M. Y MILLER, G. E. (ed) *Handbook of psychology. Vol. 7, Educational psychology*, EUA: John Wiley y Sons, p. 23-122..
- TURNER, B. S (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México: Fondo de Cultura Económica.
- VILLANUEVA, E. (1995) *Las personas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Neurología.

Citado. ENRÍQUEZ, Gustavo (2019) "La formación de capacidades en la modernidad a través de la familia y la escuela" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 12-22. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/535>.

Plazos. Recibido: 23/05/2017. Aceptado: 23/06/2018.

Violencia obstétrica y de género mediante la medicalización del cuerpo femenino

Obstetric violence and gender through medicalization of the female body

Flavio Salgado*

Universidad Tecnológica de Chile-
Institución de educación superior privada, Chile
flaviosalgado2013@gmail.com

Marinelly Diaz**

Universidad Alberto Hurtado, Chile
marinellyf1@gmail.com

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la violencia obstétrica y dos fenómenos macrosociales: la medicalización del cuerpo femenino y la violencia de género en Chile, a fin de develar prácticas que vulneran los derechos sexuales y reproductivos. En cuanto a los métodos, se abordó al cuerpo desde una perspectiva histórica como un constructo social, también se consideraron la normativa legal, así como opiniones e informes de organismos internacionales y expertos que tipifican la violencia obstétrica como una violación de los derechos humanos de la mujeres embarazadas; constatando por un lado, el débil marco legal que protege a las gestantes ante los procesos de medicalización en Chile y por otro lado, un discurso del personal de salud incapaz de reflexionar sobre las implicaciones de sus prácticas en los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

Palabras claves: Género; embarazo; medicalización; Derechos sexuales y reproductivos.

Abstract

The objective of this research is to analyze the relationship between obstetric violence and two macro social phenomena: the medicalization of the female body and gender violence in Chile, in order to uncover practices that violate sexual and reproductive rights. Regarding the methods, the body was approached from a historical perspective as a social construct, legal regulations were also considered, as well as opinions and reports from international organizations and experts that typify obstetric violence as a violation of the human rights of the pregnant women; noting, on the one hand, the weak legal framework that protects pregnant women from the processes of medicalization in Chile and, on the other hand, a discourse of health personnel unable to reflect on the implications of their practices on women's sexual and reproductive rights .

Keywords: Gender; pregnancy; medicalization; sexual and reproductive rights.

* Docente de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP y la Universidad Alberto Hurtado. Candidato a Doctor en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Magíster en Antropología e Investigador del Centro de Documentación Indígena Rucadungun.

** Magíster en Ética y Desarrollo Humano de la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Licenciada en Relaciones Internacionales de la Universidad Central de Venezuela.

Violencia obstétrica y de género mediante la medicalización del cuerpo femenino

Introducción

La existencia de un notable activismo de movimientos por el parto y por los derechos de las mujeres y la salud reproductiva, se remonta a los años 60, logrando avances importantes en la década de 1980. Bellón (2015), destaca como parte de estos adelantos, las convenciones internacionales sobre Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos (SRHR) en las que se establece la salud reproductiva como un aspecto esencial para el bienestar y la consecución de la igualdad de género. Entre tanto, las recomendaciones del *Appropriate Technology for Birth* publicadas por la Organización Mundial de la Salud (1985), conocidas como las recomendaciones de Fortaleza, establecen el derecho a la información de las usuarias de los servicios de obstetricia, constituyendo hoy día uno de los documentos más citados por el activismo en torno al parto.

En la Ley Orgánica sobre el “Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia” (2007), el Estado venezolano definió la violencia obstétrica como una práctica violatoria de los derechos sexuales y reproductivos. En 2014, la OMS sin hacer mención directa a la violencia obstétrica, denunció el maltrato a las mujeres gestantes bajo la forma de trato irrespetuoso y ofensivo en centros de salud.

La violencia obstétrica es derivada del proceso de la medicalización del parto, de actuaciones que incurren en la patologización del cuerpo de las embarazadas y de tratos deshumanizados que van en contra de su integridad. Hoy día, constituye un grave problema global de salud pública, que pone en riesgo el bienestar biopsicosocial de madres y bebés.

A través de un recorrido histórico, se contrasta el concepto de salud y cuerpo en el marco de una ideología biologicista que legitima su medicalización y consolida la regulación y control de la maternidad por parte de los médicos. En consecuencia, la presente investigación busca en primer lugar correlacionar la violencia obstétrica con los procesos de medicalización del cuerpo femenino, para luego

establecer la vinculación entre violencia obstétrica y violencia de género. Para ello, se defiende la idea que la violencia obstétrica es consecuencia de las relaciones de poder en conflicto por la posesión del conocimiento legitimado y por el control de la asistencia médica del parto, en un contexto en el que el cuerpo es una construcción social derivada los procesos de medicalización impulsados por la tecnología, las farmacéuticas, la ideología dominante del personal médico y el mercado.

Finalmente, la presente investigación se regirá por el diseño documental que comprende la recolección y análisis de datos, cuya naturaleza se caracteriza por ser textos, informes de organismos internacionales e instituciones y notas de prensa que hacen referencia al tema. A su vez se aborda el tema a la luz de los planteamientos teóricos de Conrad (2005), Rose (2012) y Foucault (1990) con el fin de develar las relaciones de poder que se ocultan en el discurso y prácticas médicas en torno a la gestación, parto y postparto.

El cuerpo como construcción social

Como lo demuestra la teoría antropológica y sociológica, el cuerpo tiene una historia. Al respecto, Elías (1988) señala que la comprensión y experiencias sobre el cuerpo son específicas y surgen de procesos sociales y psicológicos. Douglas (1988), considera al cuerpo como un objeto natural modelado por fuerzas sociales. En esta línea argumentativa se insertan los planteamientos de Mauss (1973), quien sostiene que la cultura da forma al cuerpo, dándole a los sujetos un referente de cómo usarlo.

Esta construcción social sobre el cuerpo, se puede constatar tempranamente en la filosofía clásica. Para Platón (Larroyo, 2005) el cuerpo es la prisión del alma, fungiendo como timador del intelecto del hombre, pues no solo es lugar por donde entra la corrupción del espíritu, sino también tiene la facultad de engañarnos a través de los sentidos. En Aristóteles (Calvo, 1978) y San Agustín (2014), la concepción del

cuerpo es más benigna que su predecesor, pues el cuerpo es el instrumento por el cual el sujeto percibe y siente el mundo exterior.

En la Edad Media, el cristianismo tensionó la relación cuerpo-alma, mediante la concepción del pecado original, la cual tiene como epicentro la corrupción del hombre por “culpa” del cuerpo femenino. Es en esta época, cuando se implanta la idea de que la enfermedad es producto del pecado (Crespo, 1994). Bajo el paradigma de la Fe, se construyen imaginarios sociales orientados a demostrar la supuesta inferioridad de la mujer sobre el hombre y a subrayar la condición pecaminosa del cuerpo femenino (Laqueur, 1994, Usandizaga, 1944).

Con la irrupción del racionalismo cartesiano en el siglo XVI, el cuerpo dejó de ser objeto de especulación metafísica para convertirse en centro de especulación científica. Ahora el poder ya no se preocupaba por salvar almas como en la Edad Media, sino cuerpos (Foucault, 2008). Este cambio de enfoque implicó la construcción de una visión que explicaba las diferencias entre ambos sexos en términos biológicos. Este dimorfismo basado en el sexo, se incrustó en la modernidad para relegar a la mujer a la esfera de lo privado (la familia y el cuidado de los hijos) y para catapultar al hombre al mundo del trabajo y la política.

Con el nacimiento de la clínica, Foucault (2008) advierte sobre el disciplinamiento institucional del cuerpo, mediante nuevas técnicas de las que resulta un cuerpo que responde a ciertos regímenes de verdad y se comienza a configurar una imagen negativa a través de lo que denomina Foucault (1987) la histerización del cuerpo de la mujer, que dentro de las prácticas médicas sería tratada como una patología, que imposibilitaría al médico examinar a la mujer que padeciera una enfermedad relacionada con su sexo, sin caer en los estereotipos sobre el cuerpo femenino que prevalecían en los siglos XVIII y XIX.

En este contexto, nace la ginecología como una disciplina fundada en la creencia que la menstruación, la gestación y la menopausia, eran factores claves que daban cuenta de la naturaleza de la mujer. Esta división basada en el dimorfismo sexual, no sólo consideró a la mujer como un ser inferior, sino también como un ser destinado por su biología a la reproducción y al cuidado de los niños. Al respecto, Oakley (1979), afirmó que la maternidad y el cuidado infantil fueron naturalizados como norma social tanto por la medicina como por las ciencias sociales, para construir prácticas y estereotipos que, desde sus orígenes, han limitado las posibilidades de la mujer en la sociedad.

El dualismo metafísico heredado de la ilustración, particularmente la división cartesiana entre cuerpo y mente, así como aquellas dicotomías surgidas en las ciencias sociales en relación a la separación entre naturaleza y cultura, relegaron al cuerpo a una dimisión biológica. Frente a esta problemática de naturaleza epistemológica, los trabajos de Douglas (1971) y Turner (1989) rechazan los dualismos metafísicos entorno al cuerpo.

Para Turner (1989) el cuerpo es un fenómeno social, susceptible por sí mismo a ser estudiado, mientras que para Douglas (1971), existen dos clases de cuerpo: el cuerpo físico y el cuerpo social, siendo este último, quien determina el modo en que se percibe el cuerpo físico. Desde este enfoque, el cuerpo se entiende como una construcción social, fluida, dinámica y contingente (Butler, 1988).

Los recientes estudios llevados a cabo en el campo del género y el psicoanálisis, se han enfocado en el cuerpo como una categoría de análisis que se vincula con las normas culturales de género. De allí, que disciplinas como la antropología y la sociología, hayan puesto su interés en la interpretación cultural y la constitución subjetiva que sobre el cuerpo se edifica (Martínez, 2014).

A la luz de este razonamiento, existe una vinculación clara entre cuerpo y performatividad donde la reiteración del discurso y sus prácticas impregnan al cuerpo de normas sociales. Esto implica que los cuerpos se configuran en función de la norma, pero también son capaces de resistirla (Butler, 2002).

Como se ha visto, en diferentes épocas históricas, ha prevalecido una red de relaciones tensas en torno al cuerpo, siendo la época moderna donde el poder, emplea la medicina para disciplinar el cuerpo. Al respecto, Foucault, señala:

La disciplina produce cuerpos ejercitados y dóciles. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; por una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta (2008:160).

No obstante, en la actualidad, la perspectiva antropológica señala que las actuales concepciones del cuerpo están asociadas al auge de la medicina como el saber oficial sobre ese cuerpo (Le Breton, 2002).

La medicina como actividad social

La medicina tal como lo plantea Foucault (1976) es un sistema de valores y prácticas formateados a través de relaciones políticas y sociales, considerada por este autor como una actividad social:

(...) fue siempre una práctica social y lo que no existe es la Medicina “no social”, la medicina individualista, clínica, del coloquio singular, sólo es un mito mediante el cual se defendió y justificó cierta forma de práctica social de la medicina: el ejercicio privado de la profesión. De esta manera, [...] la crisis actual no es realmente actual, y sus raíces históricas deben ser buscadas en la práctica social de la medicina (Foucault, 1976: 156).

Desde el siglo XVIII, la medicina en los países desarrollados ha estado cumpliendo un papel constitutivo en la producción de las personas, forjándose como el portavoz de la autoridad sobre los seres humanos, a través de un discurso afirmativo de su cientificidad (Rose 2012). Esta invención del hombre moderno por la medicina se debe por un lado, al proceso de producción de las prácticas de saneamiento que crearon cuerpos que son disciplinados en relación a la salud y por otro, a la composición de la medicina con otras diversas formas de experiencia, en un contexto donde las relaciones de poder y producción de la subjetividad se evidencian en la práctica médica. Por ello la importancia: “ (...) de traer a la luz los vínculos entre la medicina, la economía, el poder y la sociedad para determinar en qué medida es posible rectificar o duplicar el modelo” (Foucault, 1976: 169).

Se produce entonces lo que llama Foucault (1996) “el despegue médico”, en el que se genera un aumento progresivo del poder del sistema médico sobre el cuerpo, con la ampliación de toda una red institucional de la que es difícil escapar y dentro de la cual se desarrolla una nueva economía del cuerpo y de la salud, orientada a la solución de problemas económicos: “Los consumidores de la asistencia sanitaria se han convertido en actores importantes. El cuidado de la salud está más sujeto a las fuerzas del mercado, la atención médica ha ampliado sus productos y servicios” (Conrad, 2005: 8).

En este contexto, la medicalización es reconocida como un fenómeno que resulta de cierta externalidad del poder y sujeción de los individuos (Illich, 1975); como un evento que está en la raíz de la medicina de emergencia en el siglo XVIII (Foucault, 2006) y como algo producido por los individuos a partir de su propia condición de hombres libres, reflexivos, autónomos y activos (Clarke et al, 2003).

Para Conrad “la profesión médica y la expansión de la jurisdicción médica fue el principal movimiento para la medicalización” (2005:4), así como también las actividades organizativas contribuyeron a este fenómeno, como es el caso de los obstetras y la desaparición de parteras (Wertz y Wertz, 1989, citado en Conrad, 2005).

La medicalización del cuerpo femenino

La asimetría médico-paciente se encuentra arraigada en prácticas sociales que han fortalecido el modelo médico hegemónico de tecnificación y medicalización en la atención institucionalizada del parto. Esta situación ha hecho cada vez más evidente el desplazamiento de la mujer por la autoridad del saber médico, legitimándose la intervención y control por parte de los profesionales de salud por sobre la voluntad de las mujeres (Castro, 2014).

Una de las causas que permitió la consolidación del rol de los profesionales de salud sobre las parturientas, han sido las políticas higienistas impulsadas por los Estados a mediados del siglo XIX, que si bien se preocuparon por fomentar en las mujeres conductas “higiénicas, amorosas y cuidadosas”, contribuyeron a exaltar la importancia del rol maternal, hicieron que los médicos se adjudicaran el papel de interlocutores privilegiados en la familia, regulando y controlando la experiencia de la maternidad: “La maternidad, el cuidado de los hijos, el trabajo doméstico, son vivencias parcialmente elegidas. Han servido de excusa para ejercer control sobre el cuerpo y la conducta de las mujeres” (Montse, 1991: 34).

Este discurso higienista además remarcó la intervención médica como la manera más efectiva de disminuir la mortalidad materno-infantil durante el parto.¹ Con la medicalización del cuerpo femenino, se controló tanto su sexualidad como su capacidad reproductiva. Control en el que subyace un orden masculino enraizado profundamente en cuerpos y mentes (Bourdieu y Wacquant, 1992) donde las mujeres son las dominadas bajo esquemas mentales contruidos a partir de relaciones de poder, siendo el género el campo a través del cual se articula ese poder. Al respecto, Blázquez Rodríguez señala:

(...) La reproducción humana es una actividad social, que está determinada por diferentes elementos como son política, materiales socioculturales que establecen un modelo de atención basado en una ideología de la reproducción que dota de significado a todos los

1 Para Montse (1991) a los/las profesionales médicos se les permite ejercer control sobre la conducta de las mujeres al apropiarse de la tecnología y del conocimiento de su uso.

elementos como el embarazo, parto, puerperio, y produce unas determinadas ideologías de la maternidad y paternidad (2005:4).

El poder simbólico (Bourdieu, 2000) ostentado por el gremio médico hicieron que los dominantes y los dominados, creyeran que es necesario someterse a los mandatos médicos sin cuestionar este saber, dando paso a la actividad normativa y controladora de la medicina dotada de un poder autoritario (Foucault, 1990). Por lo tanto, nos encontramos ante una dominación fundamentada en una legitimidad de carácter técnico-científico (Martínez, 2004) que se presentan como el orden natural de las cosas. Fue así como el control del Estado sobre los cuerpos de las mujeres antes, durante y después del parto, obtuvo su legitimación.²

En este contexto, para Zárate (2007) el parto medicalizado se posiciona como el nuevo paradigma de la reproducción y de la salud en general, quedando atrás el parto domiciliario, siendo el hospital donde estos procesos tienen lugar, afianzándose de esta manera, el paradigma basado en el modelo biomédico-tecnológico, que define al parto como un proceso de riesgo, que necesita de intervenciones médico quirúrgicas.

De acuerdo con Imaz (2001) prevalece una maternidad sin autonomía que requiere de una constante guía en su ejercicio, en un contexto donde la medicina asume la vigilancia del embarazo y las mujeres terminan viviendo su embarazo a través de sus médicos. Es así, como la conducta de los profesionales hacia la mujer se torna paternalista, mientras que la mujer se convierte en sujeto pasivo en la toma de decisiones sobre su cuerpo, debiendo “colaborar” en todo momento con lo que decide el equipo profesional de forma unilateral. Al respecto, Davis Floyd, afirma: (...) El cuerpo se metaforiza como una máquina, el hospital como una fábrica donde se elabora el producto, el bebé y la tecnología es trascendente sobre todo el proceso, sobre los procesos normales. El cuerpo de la madre es una máquina defectuosa de por sí y el experto técnico es el que rescata y produce al bebé” (s.a: 3).

En síntesis, dentro de los contextos de atención de la salud se construyen relaciones profundamente asimétricas entre el personal médico y las usuarias de servicios de salud, derivado de la

institucionalización de los procesos reproductivos, que desplaza a la mujer del rol protagónico en su propio embarazo, lugar que pasa a ser ocupado por la autoridad del saber profesional.

El rol de la medicina y de los médicos como legitimadores de la violencia obstétrica

El tratamiento en el modelo hegemónico tecnocrático, se orienta hacia una estandarización de los procesos, sirviéndose de protocolos y de reglas, que consolidan la percepción del profesional de la salud hacia las embarazadas como un objeto de intervención y no como un sujeto de derecho; tendencia que se comienza a evidenciar desde que los profesionales de salud son estudiantes de medicina. En torno a esta situación Davis Floyd opina: “El modelo tecnocrático está basado en la medicina de médicos y en la transmisión de información del maestro médico al estudiante, no en la evidencia científica, es innegable que en el hospital, el uso de procedimientos es rutinario no basado en la evidencia científica” (s.a: 6)

Este fenómeno es denominado por Castro (2014), como hábitus médico, es decir, todas aquellas predisposiciones que los profesionales de la salud adquieren durante su formación en escuelas y facultades, a través de los rígidos sistemas de jerarquías, castigos y etiquetas—entre ellas de clase y de género—que reciben y que experimentan durante ese tiempo, como parte integral de su educación profesional.

Para Castro y Erviti, existen patrones y estrategias de comunicación y sometimiento que se activan y funcionan en la cotidianidad de los servicios que pasan casi inadvertidas (debido a su carácter rutinario); lo que juega un papel central en la generación de las condiciones de posibilidad que desembocan en ese fenómeno social que los autores califican: “violación de derechos reproductivos en el espacio de los servicios de salud” (2015: 27).

Es fundamentalmente un efecto de la estructura de poder del campo médico y de la lógica-práctica que caracteriza el hábitus de los prestadores de servicios. En cuanto a las interacciones del personal de salud, particularmente las del médico con las mujeres, Castro (2014) señala la existencia de una propensión de los médicos a estructurar en términos jerárquicos el curso de la acción. Ello ocurre a través de conductas autoritarias, que se manifiestan espontáneamente, con las expresiones que en esa lógica-práctica parecen más adecuadas y en las que se esperan las conductas “apropiadas” de las mujeres: “Estamos frente a un campo médico en el que opera una estructura de poder tal que es capaz de invertir

² Foucault analizó los efectos del poder sobre el cuerpo (...) Este interés le llevó a la construcción de una micro política de regulación del cuerpo y una macro política de vigilancia de las poblaciones (...) Nos encontramos, así, ante un nuevo tipo de dominación que se fundamenta sobre todo en una legitimidad de carácter técnico-científico o legitimidad en relación con el poder médico y la medicalización (Martínez, 2004:132-133).

el mundo, esto es, de describir las cosas que ocurren dentro de éste de una manera por completo opuesta a las evidencias fácticas, y de imponer dicha descripción a todos los actores involucrados” (Castro, 2014:185).

En este escenario, el personal médico realiza prácticas que son cuestionables y que ocultan formas de maltrato que vulneran los derechos sexuales y reproductivos, dando paso a la violencia obstétrica, manifestada en situaciones de abuso, desinformación y maltrato que a su vez son silenciadas por las mujeres, quienes ven estos comportamientos como normales (Belli, 2013).

Aproximación al concepto de violencia obstétrica

La Ley venezolana sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en artículo 51⁹, define la violencia obstétrica como:

(...) La apropiación del cuerpo y de los procesos reproductivos de las mujeres por prestadores de salud, que se expresa en un trato jerárquico deshumanizador, en un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, trayendo consigo pérdida de autonomía y capacidad de decidir libremente sobre sus cuerpos y sexualidad (Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una vida libre de violencia, 2007, abril 23: 8)

Posteriormente Argentina y México también incluyeron en sus leyes la penalización a este tipo de conductas lesivas contra las embarazadas. En el 2014, fue la primera vez en la que la OMS denunció el maltrato en la atención al parto bajo los siguientes términos: “En todo el mundo, muchas mujeres sufren un trato irrespetuoso y ofensivo durante el parto en centros de salud, que no solo viola los derechos de las mujeres a una atención respetuosa, sino que también amenaza sus derechos a la vida, la salud, la integridad física y la no discriminación” (OMS, 2014:1).

La violencia obstétrica es consecuencia del proceso de la medicalización del parto, aunque pudiera darse también en algunos casos con mujeres no embarazadas durante procedimientos ginecológicos rutinarios. Esta violencia es de género y ha sido invisibilizada, pues forma parte de una práctica generalizada instaurada desde el paradigma médico, que excede lo físico y lo verbal y es también institucional; lo que dificulta su identificación y penalización.

Este trato deshumanizador se materializa por un lado, de manera física cuando se realizan prácticas invasivas y suministro de medicación no justificadas por el estado de salud, o cuando no se respetan los tiempos ni las posibilidades del parto fisiológico.

Por otro lado, se ejerce de manera psicológica con la utilización de lenguaje inapropiado, burlas sobre el estado o cuerpo de la mujer o su hijo, críticas por manifestar emociones como alegría o dolor, no proporcionar información completa, abandono en el cuidado, deficiente atención médica y otras conductas que escalan en gravedad.

El informe “Con todo al aire” (Chiaroti, García, Aucía y Armichiardi, 2003) recoge los testimonios de mujeres en centros de salud públicos, en los que se evidencia la existencia de tratos crueles, inhumanos y degradantes por parte del personal, incluyendo obstetras, enfermeras y médicas. “Con todo al aire” tomó el título de los relatos de mujeres que aseguran ser obligadas a permanecer desnudas en el parto, sin respeto a su intimidad o privacidad. Todos los testimonios constituían casos de discriminación por género, clase social y muchas veces por origen étnico: “no grites, ponte una almohada” y “si te gustó lo dulce ahora aguántate lo amargo” (2003: 27), es lo que escuchan muchas mujeres al momento de parir.

Este modo de actuar del equipo médico y de la propia institución podría responder a diferentes factores. Entre ellos figura el temor a demandas por mala práctica que inducen a una “medicina defensiva”.³ Otro de los factores podría ser el tiempo, ya que las instituciones no están preparadas para esperar el trabajo de parto. Y, por último, el factor económico y lucrativo que representa la cesárea aplicada en embarazos de bajo riesgo; lo que evidencia una clara interferencia en el derecho que tienen las mujeres a que el parto sea de ellas y no del equipo que las está atendiendo.

Por otro lado, estudiosos del tema como Michelle Sadler, antropóloga y Gonzalo Leiva, director del Observatorio de Violencia Obstétrica de Chile en entrevista con el Diario Universidad de Chile (Viñals, 2015), coinciden en que este tipo de violencia trasciende al equipo médico, convirtiéndose en sistémica. Tanto es así, que los propios profesionales pudieran sentirse afectados, incluso con sensación de culpabilidad después de haber presenciado partos donde se ha ejercido violencia obstétrica.

El informe presentado por la (OMS,2014), denuncia las prácticas irrespetuosas, ofensivas y negligentes durante el parto en centros de salud, tales como el maltrato físico, la humillación y maltrato verbal, procedimientos médicos sin consentimiento o coercitivos (incluida la esterilización), falta de confidencialidad, incumplimiento con la obtención del consentimiento informado completo, negativa a administrar analgésicos, violaciones flagrantes de

³ Definida por Iñigo (1999) como un mecanismo de reacción profesional sanitario con la doble vertiente de evitar la reclamación y asegurar la intervención.

la privacidad y rechazo de la admisión en centros de salud.

Por su parte la Ley Orgánica venezolana sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) explicita como actos que se consideran constitutivos de violencia obstétrica los siguientes:

1. Omitir la atención oportuna y eficaz de las emergencias obstétricas.

2. Obligar a parir en posición supina y con las piernas levantadas, existiendo los medios necesarios para la realización del parto vertical.

3. Obstaculizar el apego precoz del niño o niña con su madre sin causa médica justificada, negándole la posibilidad de cargarlo y amamantarlo inmediatamente después de nacer.

4. Alterar el proceso natural del parto de bajo riesgo, mediante el uso de técnicas de aceleración, sin obtener el consentimiento voluntario, expreso e informado de la mujer.

5. Practicar el parto por vía de cesárea, existiendo condiciones para el parto natural, sin obtener el consentimiento voluntario, expreso e informado de la mujer.

Violencia obstétrica e industria farmacéutica

Conrad (2005) advertía sobre las empresas farmacéuticas, quienes a su juicio se han convertido en agentes activos de control social. En este contexto, las relaciones del médico con las farmacéuticas, configuran otro de los factores que contribuyen a violentar los derechos de las mujeres cuando están en gestación. La prescripción de medicamentos no necesarios durante la gestación por parte del médico a cambio de beneficios (conferencias, muestras de medicamentos, estudios, becas, asistencia a congresos), ha quedado en evidencia; así lo sugiere Márquez y Meneu al señalar:

(...) Para la construcción de nuevas enfermedades y la comercialización de tecnologías que las diagnostiquen y las traten, la industria necesita compañeros de viaje. Para ello, financia a grupos de investigación de instituciones académicas y de sociedades científicas, que—además de participar en las investigaciones— van a ser elementos valiosísimos en la promoción de los nuevos medicamentos. (...) Las actuaciones para lograr que los médicos prescriban pasan también por facilitar los medios para que puedan hacer el diagnóstico. Y es aquí donde entran los regalos de equipos y tecnologías a los centros sanitarios, ante los que una cierta miopía contable puede hacer creer que los

equipamientos se consiguen a coste cero (2007: 76).

Sin ánimos de desacreditar el papel que las farmacéuticas han tenido en la investigación y desarrollo en beneficio de la salud, es un hecho que la industria farmacéutica, es uno de los sectores económicos más rentables y lucrativos del planeta. El premio nobel de medicina británico, Richard J. Roberts (2014), denunció la forma en la que operan las grandes farmacéuticas dentro del sistema capitalista, “anteponen los beneficios económicos a la salud y detienen el avance científico en la cura de enfermedades porque curar no es tan rentable como la cronicidad” (Pérez y Jiménez, 2014:356).

Está claro que el poder oligopólico de las farmacéuticas está poniendo en riesgo la sostenibilidad de los sistemas sanitarios público y el acceso a los medicamentos a gran parte de la población. También han generado graves problemas de salud y las mujeres embarazadas no han estado exentas. Es necesario recordar el caso de la Talidomida⁴ cuyo laboratorio fabricante, Chemie Grünenthal, lo comercializaba en 48 países de Europa y África, así como en Japón, Australia y Canadá, en 1957. Un par de años más tarde, las malformaciones congénitas comenzaron a detectarse en Europa y el resto del mundo. Concretamente, los hijos de la talidomida nacían con graves malformaciones, sobre todo en los brazos y antebrazos. La tragedia de la talidomida motivó la exigencia de ensayos clínicos para evaluar la eficacia y seguridad de los medicamentos antes de su puesta en el mercado. (Papaseit, García y Farré, 2013)

El estudio Drug and Therapeutics Bulletin publicado por la revista BMJ (2016), concluyó que los multivitamínicos para las embarazadas son un negocio que hace que las mujeres desperdicien su dinero, porque sólo deberían tomar suplementos en caso de tener alguna carencia concreta. Los autores recomiendan que las mujeres que quieran tener un embarazo saludable lleven una alimentación sana.

La realidad es que, en caso de carencias de nutrientes o minerales es necesario suplementar, pero la tendencia ha sido recetar estos multivitamínicos de forma indiscriminada. Por ejemplo, de acuerdo a este estudio, un exceso de vitamina A, puede afectar al desarrollo del feto, así como un exceso de ácido fólico podría aumentar el riesgo de autismo (BMJ, 2016).

Violencia obstétrica en Chile

Recientemente, el Instituto de Derechos Humanos de Chile (2016), publicó un informe en el que se menciona un fármaco sedante e hipnótico que se introdujo en el mercado mundial en 1957 para tratar la ansiedad, el insomnio y las náuseas y vómitos en mujeres embarazadas.

que se dedica un capítulo a la violencia obstétrica. Los testimonios que allí se recogen, dan cuenta del maltrato a las embarazadas en el sistema de salud chileno. Si bien el informe valora la baja tasa de mortalidad materna que ha mantenido el país durante los últimos diez años, alerta sobre el alto número de cesáreas que son practicadas.

Según datos de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (INDH, 2016) el 44,7% de los nacimientos en Chile son por esta vía, estadística que sobrepasa con creces los estándares que la OMS recomienda; número que oscila entre el 10 y el 15%. El desarrollo excesivo de cesáreas, explica el INDH, es un ejemplo de los problemas que tienen el sistema de salud chileno actual, que tiene un impacto perjudicial en el ejercicio de los derechos de las mujeres.

A su vez, la falta de información respecto de otro tipo de prácticas cuestionadas -como los enemas y la episiotomía (incisión perineal para facilitar la expulsión del bebé)- dificulta el desarrollo de un diagnóstico acabado referido a la situación de violencia en el proceso de embarazo, parto y puerperio (INDH, 2016)

Un estudio realizado por la Escuela de Obstetricia de la Universidad de Chile (Binfa et al, 2016) realizado en 9 maternidades del sistema de salud público arrojó los siguientes resultados:

- 90,8% de las mujeres se les indujo médicamente el trabajo de parto (uso de oxitocina).
- 59,1% de las mujeres se le rompieron artificialmente las membranas.
- 79,7% de las mujeres estuvieron en posición dorsal de litotomía (tendidas de espalda) durante la dilatación y el expulsivo.

Las conclusiones de este estudio indican que la mayoría de las mujeres recibieron atención inconsistente o contraria a lo indicado en el manual de atención del parto del Ministerio de Salud (MINSAL). A pesar de esto, solo un tercio de las encuestadas declaró su insatisfacción con la atención profesional recibida, hecho que evidencia la naturalización de estas prácticas tanto por los pacientes como por los profesionales de la medicina. Al respecto, Leiva director del Observatorio de Equidad de Género en Salud en Chile, señaló :

(...) Nosotros como profesionales del nacimiento, hablo de matronas, médicos, estamos súper orgullosos de nuestra tasa de mortalidad materna porque dentro de América, tenemos es una de las más bajas, pero cuando uno analiza y empieza a comparar

la forma en que se están obteniendo esas tasas tú dices, podríamos hacerlo de una manera más eficiente y no tan intervencionista, porque el hecho de tener alta tasa de cesárea, tanta episiotomía, o tanto intervencionismo no es lo que hoy día explica que lleguemos a esta tasa de mortalidad (Viñals, 2015).

Por su parte, Naihomi Gálvez (Citada en Viñals, 2016), miembro de las organizaciones Tribu de parto y Cría Iguales, opina que en Chile no existe protección a las mujeres en materia gineco-obstétrica. Para Gálvez, la violencia obstétrica ocurre todo el tiempo, ha sido naturalizada, y se trata de un tipo específico de violencia de género que atenta contra los derechos de las mujeres.

En 2016, un caso de violencia obstétrica impactó a la opinión pública chilena. Lorenza Cayuhán, comunera mapuche, privada de libertad en Arauco, fue obligada a dar a luz engrillada y rodeada de gendarmes hombres en todo momento. El repudio vino tanto del Colegio Médico como del Observatorio de Violencia Obstétrica (OVO).

Actualmente, lo único que pueden hacer las mujeres que han sufrido violencia obstétrica en Chile es en el caso de que el prestador de salud sea público, dirigirse a la Oficina de Información, Reclamos y Sugerencias (OIRS) del Ministerio de Salud y poner un reclamo invocando la ley 20.584 sobre Derechos y Deberes de los Pacientes.

Necesidad de legislar en torno a la violencia obstétrica

Chile a pesar de contar con la Ley de Violencia Intrafamiliar y la tipificación del femicidio; la misma es excluyente de otras formas de violencia contra las mujeres. Chile no tiene un marco legal sobre esta forma de violencia.

En enero de 2015, las diputadas de la Nueva Mayoría, Loreto Carvajal y Marcela Hernando, presentaron un proyecto de ley para penalizar la violencia obstétrica,⁵ al establecer disposiciones generales que incluyeron derechos de la mujer embarazada, la asistencia al parto, concepto de violencia obstétrica, entre otros. También definen sanciones a los funcionarios de la Salud, sean de recintos privados o públicos, a través del Código Penal y al Prestador de Salud que incumpliere total o parcialmente con lo dispuesto en la ley, los que podrían ser castigados por la autoridad sanitaria competente con multas de 10 a 50 unidades tributarias mensuales (UTM). Sin embargo, a pesar

5 Proyecto de Ley que establece los derechos de la mujer embarazada durante el trabajo de parto, parto y el postparto, además de sancionar la violencia gineco-obstétrica.

de esta intención de legislar, el proyecto no es una prioridad en el Congreso.

Sin embargo, en la actualidad, los derechos de la mujer embarazada se encuentran dispersos en distintos cuerpos normativos, por lo tanto, Chile carece de una legislación que otorgue un cuerpo único y sistemático al resguardo de sus derechos.

Recientemente, en diciembre de 2017, organizaciones de la sociedad civil, introdujeron en el Congreso chileno un nuevo proyecto de ley de parto respetado, que modifica de la ley de derechos y deberes de los pacientes para incluir un nuevo capítulo que establezca un listado de derechos de las mujeres gestantes durante el parto y el nacimiento, además de contemplar también los derechos de los recién nacidos. Su foco es evitar los maltratos y faltas de respeto en la atención y permite que las mujeres sean las que tomen las decisiones respecto de todas las intervenciones que puedan ocurrir durante el proceso.

Posición del Colegio de Matronas en Chile en torno a la violencia obstétrica

El Colegio de Matronas en Chile ha tenido posiciones ambiguas respecto al reconocimiento de la existencia de violencia obstétrica en el país austral. Esto se ha venido observando en las referencias que la propia presidenta de la entidad ha hecho en torno a este flagelo en sus discursos.

El Mercurio, un periódico chileno de amplia circulación nacional, publicó en noviembre de 2017 un artículo sobre la temática en la que Anita Román, presidenta del Colegio de Matronas de Chile, señalaba que “en Chile no existe violencia obstétrica”. Luego agregaba: “probablemente pasaba hace 30 años, pero es algo en lo que hemos avanzado”. Sobre la posibilidad de una ley al respecto y sobre las organizaciones que la impulsaban, opinó lo siguiente: “eso es populismo y demagogia. Estos grupos buscan influenciar respecto de algo que ya no pasa en el país” (Marcano, 2017).

No obstante, en 2014, la misma presidenta del Colegio de Matronas de Chile (citado en Trafilaf, 2015) reconocía la existencia de la violencia obstétrica y señalaba que antes de criminalizar las conductas de los funcionarios, se debería considerar las falencias que existen en los recintos de salud pública:

Comparto que hay violencia obstétrica, es indudable que la hay, pero resulta que antes de presentar ese proyecto las diputadas deberían ver cuántas matronas faltan en este país, cuántos médicos faltan en este país, cómo gestionan los directores de hospital, que

hay hospitales que tienen de todo para sus pacientes y otros que no tienen nada. Muchas veces, en la gran mayoría de los casos, las pacientes deberían demandar porque no le hacen la cesárea cuando corresponde, no hay ninguna opción, ellas piden y claman por una cesárea y nadie les dice que bueno porque hay una presión enorme para disminuir las cesáreas (Trafilaf, 2015).

Román explicó que las principales afectadas son las mujeres de menores ingresos, porque las personas que tienen recursos ya tienen agendadas sus respectivas cesáreas y su parto tiene un tratamiento diferente.

Responsabilidad del Estado chileno

A juicio de la presidenta del Colegio de Matronas, Anita Román, los recursos que pone el Estado para evitar la violencia obstétrica, no son los suficientes. A su juicio, la forma más importante de aportar por parte del Estado es con la entrega de mayores recursos. En su opinión quien debiera ser enjuiciado es el Estado por “no haber hecho un estudio serio de la humanización del parto y del nacimiento” (Trafilaf, 2015).

De acuerdo al Observatorio de Equidad de Género en Salud (OEGS), el programa de Salud de la Mujer del Ministerio de Salud, estableció desde hace algunos años, orientaciones destinadas a favorecer el apego, aumentar la participación del padre y reducir el intervencionismo del sistema de salud, orientaciones que fueron plasmadas en el Manual de atención personalizada en el proceso reproductivo del Ministerio de Salud de Chile (2008). No obstante, en 2010 la Escuela de Obstetricia de la Universidad de Chile realizó un estudio financiado por el Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Salud (Fonis) sobre el estado de humanización del parto en maternidades de la ciudad de Santiago, que mostró que las prácticas tradicionales continúan firmemente instaladas (Organización Panamericana de la Salud, 2013). La deshumanización del proceso del parto es evidente y, aunque no es exclusiva de ese sector, puede ser particularmente intensa para aquellas mujeres que se atienden en el sistema público de salud, debido a las asimetrías de poder.

Frente a este panorama, las acciones del Estado deben estar dirigidas a evaluar el seguimiento de las normas existentes, a la capacitación y sensibilización de los equipos y a la educación en la perspectiva de empoderamiento y desarrollo de autonomía de las mujeres sobre sus cuerpos, sexualidades y procesos reproductivos. Por lo tanto, se hace necesaria la

implementación de políticas públicas por parte del Estado, con el fin de obtener una real garantía en los derechos de la mujer embarazada y su hijo al momento de nacer.

Consideraciones Finales

El cuerpo femenino ha sido expropiado por la medicina, abarcando no solo el parto, sino también los demás ciclos de la vida de la mujer: la niñez, la menarquía, la adolescencia, la adultez, la madurez y la tercera edad; etapas que el discurso médico ha transformado en “patologías”, vinculadas a la construcción de mitos sobre depresiones, inestabilidad emocional, líbido bajo y cualquier otro síntoma que legitiman y perpetúan en el tiempo el paradigma biologicista sobre el cuerpo femenino.

Con la medicalización del cuerpo femenino, se controló tanto su sexualidad como su capacidad reproductiva. Este estricto control al que se someten las embarazadas tiene su correlato en un modelo de maternidad caracterizado por la minusvalía de las gestantes frente al saber médico, que deriva en una asimetría de poder en el que el conocimiento de las mujeres y sus experiencias quedan relegados.

En este escenario, el personal médico realiza prácticas que ocultan formas de maltrato que vulneran los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, dando paso a la violencia obstétrica, expresada en un trato jerárquico deshumanizador, en un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales. De allí que la posición de Anita Román, presidenta del Colegio de Matronas de que en Chile, “no existe violencia obstétrica”, evidencia tanto el desconocimiento de los procesos de medicalización y prácticas de su oficio que vulneran los derechos de las mujeres gestantes, como una falta de sensibilidad manifiesta en torno a esta problemática. Por lo tanto, es necesario sensibilizar al gremio médico, matronas y estudiantes de medicina en torno a la violencia obstétrica, además de promover una formación que aborde tanto el enfoque biomédico del nacimiento como los contextos culturales, sociales, psicológicos en el que está inmerso la mujer.

La violencia obstétrica no solo es una forma explícita de violencia de género, sino que desde el marco de derechos humanos transgrede el derecho a la salud, a la integridad personal, a la información y a la vida privada. Tal como se ha mencionado, este tipo de violencia constituye un problema estructural de carácter global en los sistemas de salud, que requiere atención, ya que incurre no solo en actos discriminatorios por género, sino también por clase social y hasta en algunos casos por origen étnico.

Chile en la actualidad no tiene un marco

legal que regule esta forma de violencia contra las mujeres a pesar del trato deshumanizado, el abuso de medicalización y la patologización de los procesos naturales firmemente instalados en las prácticas médicas, tal como es señalado en el reciente informe del INDH (2016) quién alerta sobre la creciente deshumanización de la experiencia del embarazo en el que se ha visto vulnerado el derecho de las mujeres a participar de las decisiones relacionadas con la atención de la gestación, del parto y del postparto.

En Chile, son las organizaciones de sociedad civil, las que se han encargado de visibilizar el tema. Mientras tanto, el Colegio de Matronas ha generado polémica en torno a este flagelo, con sus posiciones ambiguas al respecto y con su insistencia en culpabilizar al Estado de Chile, siendo estas personas que trabajan en las instituciones, dispositivos del Estado, por lo cual no las libera de culpa.

Por último, los desafíos para el Estado chileno se inscriben por un lado, en la disminución del número de cesáreas; el contar con un personal capacitado con perspectiva de género e interculturalidad con respeto a los derechos humanos, así como también en la mejora de la infraestructura y suministro de insumos. Por el otro, se hace necesario y urgente la aprobación de un nuevo marco jurídico que regule este tipo de violencia, así como también, se requiere fortalecer un sistema de contraloría interna y de quejas en las instituciones en las que se atienden los partos, a fin de favorecer el acceso a la justicia en caso de violencia obstétrica.

Referencias

- ASAMBLEA NACIONAL DE VENEZUELA (2007, abril 23) *Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.668,1-41. Consultado el 20 de mayo de 2016. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6604.pdf>
- BARREDA, I. (1999) “La medicina defensiva: tendencias y experiencias en el ámbito internacional”. *Revista CONAMED* N° 13, p. 18-21.
- BARREIRO, A. (2004) “La construcción social del cuerpo en las contemporáneas”. *Revista de sociología*, N° 73, p. 127-152.
- BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ, M. I. (2005) “Aproximación a la antropología de la reproducción”. *Revista de Antropología Iberoamericana* N° 42, p. 1-25.
- BELLI, L. (2013) “La violencia obstétrica: otra forma de violación a los derechos humanos”. *Revista Redbioética/UNESCO*, N° 7, p. 25-34.
- BELLÓN, S. (2015) “La violencia obstétrica desde los aportes de la crítica feminista y la biopolítica”.

- Dilemata Nº 18, p.93-111.
- BINFA, L., PANTOJA, L., ORTIZ, J., GUROVICH, M., CAVADA, G. Y FOSTER, J. (2016) "Assessment of the implementation of the model of integrated and humanised midwifery health service in Chile". *Midwifery*, Nº 35, p.53-61.
- BMJ JOURNAL (2016) "Vitamin supplementation in pregnancy". *Drug and Therapeutics Bulletin. DTB*, Nº 54, p. 81-84.
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1992) *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BUTLER, J. (1988) "Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory". *Theatre Journal*, Nº4, p.519-531.
- BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Argentina: Paidós.
- CALVO MARTÍNEZ T. (1978) *Aristóteles, Acerca del alma*. Madrid: Editorial Gredos.
- CASTRO, R. Y ERVITI, J. (2015) *Sociología de la práctica médica autoritaria*. México, DF: CRIM.
- CASTRO, R. (2014) "Génesis y práctica del hábitus médico autoritario en México". *Revista Mexicana de Sociología*, Nº 2, p.167-197.
- CHIAROTI, S.; GARCÍA, M.; AUCÍA, A. Y ARMICHIARDI (2003) *Con todo al aire. Reporte de derechos humanos sobre atención en salud reproductiva en hospitales públicos*. Argentina: INSGENAR-CLADEM.
- CLARKE, A. E.; SHIM, J. K.; MAMO, L.; FOSKET, J. R.; & FISHMAN, J. R. (2003) "Biomedicalization: Technoscientific Transformation of Health, Illness and U.S. Biomedicine". *American Sociological Review*, New York, Nº2, p. 161-194.
- CRESPO, A. (1994) "Mujer y medicina en la Baja Edad Media". *Hispania*, Nº 186, p. 37-52.
- CONRAD, P. (2005) "The Shifting Engines of Medicalization". *Journal of Health and Social Behavior*, Nº1, p. 3-14.
- DAVISFLOYD,ROBBY.(s.a.)"Lostresparadigmasdesalud y nacimiento desde una perspectiva Femenina". Conferencia Aesmatronas. Recuperado de: http://www.aesmatronas.com/descargas/CONFERENCIAS_AESMATRONAS/06_MUJER_GENERO/05_TRES_PARADIGMAS.pdf
- DOUGLAS, M. (1971) "Do dogs laugh? A cross-cultural approach to body symbolism". *Journal of Psychosomatic Research*, Nº4, p.387-390.
- DOUGLAS, M. (1988) *Símbolos naturales: exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza.
- ELÍAS, N. (1988) *El proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- FOUCAULT, M. (1976) "La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina". En *Educación Médica y Salud*, Nº2, p. 152-170.
- FOUCAULT, M. (1987) *La voluntad del saber*. Madrid:XXI editores.
- FOUCAULT, M. (1996) *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.
- FOUCAULT, M. (2008) *El Nacimiento de la Clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ILLICH, I. (1975) *Némesis Médica. La expropiación de la salud*. Barcelona: Barral Editores.
- IMAZ, E. (2001) "Mujeres gestantes, madres en gestación". *Política y Sociedad*. Recuperado de: revistas.ucm.es/index.php/poso/article/download/poso0101130097a/24407
- INDH. (2016) *Situación de los DDHH en Chile 2016*. Santiago, Chile.
- LAQUEUR, T. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- LARROYO, F. (2005) *Diálogos de Platón*. República de Argentina: Editorial Porrúa.
- LE BRETON, D. (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MARCANO, J. (2017, 23 de noviembre) Las mujeres rompen el silencio y denuncian la violencia obstétrica. *El Mercurio*. Consultado el 25 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=419517>
- MÁRQUEZ, S.& MENEU, R. (2007) "La medicalización de la vida y sus protagonistas. Gestión clínica y sanitaria". *Revista de Filosofía*, Nº 2, p. 47-53. Disponible en: <http://www.revistadefilosofia.org/4Lamedicalizacion.pdf>
- MARTÍNEZ, A. (2004) "La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas". *Revista de sociología*, Nº 73, p. 127-152.
- MARTÍNEZ, A. (2014) "Los cuerpos del sistema sexo/género. Aportes teóricos de Judith Butler". *Revista de Psicología-Segunda Época*. Nº12.
- MAUSS, M. (1973) "Techniques of the Body". *Economy and Society*, Nº 1, p. 70-89.
- MINISTERIO DE SALUD DE CHILE. (2008). *Manual de atención personalizada en el proceso reproductivo*. Chile: Subsecretaría de Salud Pública.
- MONTSE, J. (1991) "Crear el nacimiento: la medicalización de los conflictos en la reproducción". *Reis*, Nº 53, p. 29-51. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_053_05.pdf.
- OAKLEY, A. (1979) "A Case of Maternity: Paradigms of

- Women as Maternity Cases". *Signs*, N°4, p.607-631.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1985). *Appropriate Technology of birth*. The Lancet, N° 2, p.436-437.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2014) *Prevención y erradicación de la falta de respeto y el maltrato durante la atención del parto en centros de salud*. Consultado el 18 de junio de 2016. Disponible en: http://www.who.int/reproductivehealth/topics/maternal_perinatal/statement-childbirth/es/
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2013). *Informe Monográfico 2007-2012. Violencia de Género en Chile*. Chile: Observatorio de Equidad de Género en Salud. Consultado el 25 de junio de 2016. Disponible en: http://www.paho.org/chi/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=sistema-de-salud&alias=123-violencia-de-genero-en-chile-informe-monografico-2007-2012&Itemid=1145
- PAPASEIT, E., GARCÍA, O. & FARRÉ, M. (2013) "Talidomida: una historia inacabada". *Anales de Pediatría*, N° 5, p. 283-287
- PÉREZ, J. Y JIMÉNEZ, D. (2014) "The discreet charm of drugs". *Revista Cubana de Salud Pública*, N° 4, p. 349-360. Consultado el 12 de octubre 2016. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v40n4/spu10414.pdf>
- POLJAK, A. (2009) "La violencia obstétrica y la esterilización forzada frente al discurso médico". *Revista venezolana de estudios de la mujer*, N° 32, p. 125-146. Consultado el 15 de noviembre de 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-37012009000100010&script=sci_abstract
- ROSE, N. (2012). "Biopolítica en el siglo XXI" en *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI* (pp. 35-100). La Plata, Argentina: UNPE: Editorial Universitaria.
- SAN AGUSTÍN (2014) *Solilosquios*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- TRAFILAF, S. (2015, 28 de enero). Diputadas presentan proyecto que penaliza la violencia gineco-obstétrica. *Diario UChile*, Consultado el 12 de marzo de 2016. Disponible en: <http://radio.uchile.cl/2015/01/28/diputadas-presentan-proyecto-que-penaliza-la-violencia-gineco-obstetrica/>
- TURNER, B. (1989) *El cuerpo y la sociedad: exploraciones en la teoría social*. México: FCE.
- USANDIZAGA, M. (1944) *Historia de la Obstetricia y de la Ginecología en España*. Santander: Editorial Aldus.
- VIÑALS, V. (2015, 26 de diciembre). Matrón por violencia obstétrica: "Si separamos a una madre de su hijo, el sistema nos gana". *DiarioUChile*. Consultado el 30 de octubre de 2016. Disponible en: <http://radio.uchile.cl/2015/12/26/matron-por-violencia-obstetrica-si-separamos-a-una-madre-de-su-hijo-el-sistema-nos-gana/>
- VIÑALS, V. (2016, 29 de junio). Violencia obstétrica: Una deuda del Estado con las mujeres. *DiarioUChile*. Consultado el 30 de octubre de 2016. Disponible en: <http://radio.uchile.cl/2016/06/29/violencia-obstetrica-la-deuda-del-estado-con-los-derechos-de-las-mujeres/>
- ZÁRATE, M. (2007) *Dar a Luz en Chile, siglo XIX. De la ciencia de la hembra a la ciencia obstétrica*. Chile, Santiago Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Citado. SALGADO, Flavio y DÍAZ, Marinelly (2019) "Violencia obstétrica y de género mediante la medicalización del cuerpo femenino" en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 23-34. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/515>.

Plazos. Recibido: 09/02/2017. Aceptado: 15/01/2019.

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.
N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Argentina. ISSN 1852-8759. pp. 35-44.

Las prácticas corporales de la cocina típica. El “habitus de cocina” y el “saber/sabor” de las cocineras tradicionales de Tuluá (Colombia)

Bodily practices and typical cooking. The “cuisine habitus” and the “saber/sabor” of Tuluá (Colombia) traditional cooks

Eduardo Galak *

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad Nacional de La Plata, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Argentina
eduardogalak@gmail.com

Juan Carlos Escobar Rivera **

Universidad Nacional de La Plata, Argentina
trijuancaes@yahoo.es

Resumen

Este estudio tiene por objetivo dar cuenta de un trabajo de campo realizado en Tuluá, Colombia, en el cual se indagaron prácticas corporales de un grupo de cocineras tradicionales. Se analiza el conocimiento de la cocina que tienen mujeres que trabajan este oficio toda su vida, que son reconocidas por ello y que tienen un saber corporal fruto de un saber culinario heredado de generaciones pasadas y de su propia historia personal.

Sobre la base de consideraciones epistemo-metodológicas producidas especialmente por Merleau-Ponty y Bourdieu, este escrito se centra en la relación entre cuerpo y cocina, partiendo desde un enfoque que interpela la formación de identidades y los procesos de homogeneización por los que las cocineras atraviesan, para dar cuenta de cómo la práctica culinaria condiciona, y a la vez es condicionada por, el cuerpo de las cocineras tradicionales.

Se observa cómo la práctica corporal de la comida da origen a un habitus específico, que es puesto en acción permanentemente a través de un “sentido práctico” y deja marcas en cada preparación culinaria. Se parte de la tesis de que estas mujeres disponen de un “saber/sabor” referido a la comida, y ello condiciona sus relaciones laborales, familiares y sociales.

Palabras-clave: Cuerpo – Habitus – Cocina – Saber/sabor – Tradición

Abstract

This study is the result of a research fieldwork in Tuluá, Colombia, with a group of traditional cooks about their bodily practices. For this, it is analyzed the knowledge cooking of a group of women whom worked their all life as cooks, who are recognized for their typical handmaid food, showing a “cuisine habitus” as a result of an inherited culinary knowledge.

Based on an epistemic-methodological proposal funded on Merleau-Ponty and Bourdieu theory, this paper is centered on the relationship between body and cooking, identifying how this link forms identities and, at the same time, produces a tension between homogenization and innovation. The idea is to argue how those culinary practices are condition – and are conditioned by – traditional cooks embodiment.

It is identified how corporal practice on food empowers a specific habitus, which is permanently putted in action through a “practically sense” and condition every culinary handmaid dish. The thesis is that these women dispose a “saber/sabor” (“knowledge/taste”) about food, and this affects their working, familiar and social relationships.

Key words: Body – Habitus – Cooks – Know/taste – Tradition

* Doctor en Ciencias Sociales (UNLP)

** Magíster en Ciencias Sociales (UNLP)

Las prácticas corporales de la cocina típica. El “habitus de cocina” y el “saber/sabor” de las cocineras tradicionales de Tuluá (Colombia)

Introducción

La cocina típica de un territorio no sólo habla de los ingredientes, sabores y olores, sino también de las condiciones históricas, de los vínculos económicos y de las relaciones sociales que permitieron su emergencia y desarrollo. En efecto, los platos reconocidos como “tradicionales” de una región están signados por un saber culinario heredado de generaciones pasadas y por un sabor degustado por los comensales actuales. Precisamente sobre este trasfondo se inscribe esta investigación, que procura analizar el saber/sabor que se inscribe en los platos típicos de Tuluá (Colombia), y cómo ello se incorpora, no solamente por la degustación, sino como un “sentido práctico” por parte de las cocineras que preparan las comidas.

Para ello se realizó un trabajo de campo con un conjunto de cocineras, identificadas como “tradicionales”, no sólo porque trabajan este oficio toda su vida, sino porque así lo entienden los comensales que asisten a sus cocinas. De allí se desprende que se conforma una suerte de *habitus* específico, que es el efecto de prácticas corporales que dejan marcas en cada preparación culinaria. En la cocina tradicional el cuerpo se involucra profundamente con los alimentos y abarca el espacio y tiempo del cocinar, cuestión que excede los objetos o la duración de la cocción. La experiencia, la historia, los saberes culinarios de los cocinero/as están encarnados en sus cuerpos, forman parte de sus identidades. Producen y a la vez reproducen sus prácticas alimentarias en forma de lo que con Pierre Bourdieu podría denominarse un *habitus* específico (1988; 1991, 1999): en este caso, un “*habitus* de cocina”.¹

¹ Cabe señalar que el presente escrito se desprende de la investigación “Tensionando la vieja cocina Cuerpo(s) y resistencia(s) en las prácticas alimentarias de los cocineros tradicionales de Tuluá, Colombia”, con la cual Juan Carlos Escobar Rivera obtuvo el título de Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata en el año 2015, y que fuera dirigida por Eduardo Galak. A su vez, este texto se apoya teóricamente sobre la base de “El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades” (Galak, 2010) y de “Esbozos de una

Con este telón de fondo, puede percibirse que cuando hablamos de tradición no la concebimos como un concepto estanco ni lo vemos desde un punto de vista romántico, sino como una articulación que conjuga, en las prácticas, el presente y el pasado –o, para decirlo bourdieuanamente, el pasado que revive como sentido práctico en el presente–. Como sostiene Raymond Williams,

Lo residual, por definición, ha sido formado efectivamente en el pasado, pero todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural; no sólo –y a menudo ni eso– como un elemento del pasado, sino como un efectivo elemento del presente. Por lo tanto, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de la cultura dominante, son, no obstante, vividos o practicados sobre la base de un remanente –cultural tanto como social– de alguna formación o institución social y cultural anterior (Williams, 1997).

Partiendo de reconocer que el oficio de las cocineras se hace *en* la práctica, y que un conocimiento corporal como éste es difícilmente verbalizado –pues una gran parte de esta experiencia se transmite de forma no consciente, sin alcanzar plenamente el grado de automatismo–, la pretensión en un primer momento era acercarnos al campo para comprender su oficio a partir del trabajo con ellas. En otras palabras, *untarnos* de cocina para interpretar las prácticas corporales en estrecha relación con lo que los objetos y el mundo estudiado pueden decir.

Untarse hace que la masa pase entre los dedos y penetre la uñas; que las manos huelan a ajo, a cebolla, a carne cruda; hace que el dedo se introduzca precavidamente en la olla para probar si el alimento está lo suficientemente

teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico” (Galak, 2015).

salado, dulce, caliente o frío. Untarse es sentir con el olfato y el gusto ese mundo que se cuece en la cocina en forma de caldo, de arroz cocinado con aceite, agua y cebolla, de lentejas cocinadas con agua, carne y papas; significa retirarse los guantes y sacarle con los dedos los ojos llenos de tierra a las papas, arrancarle la piel a la zanahoria, descuartizar el pollo, moldear las albóndigas. Untarse no sólo indica el cumplimiento de una tarea, también implica una recopilación sensorial para someter a prueba el sabor y la calidad de lo que se cocina (Calero Solón, 2012: 212).

Sibienestapretensiónepistemo-metodológica inicial, lo cierto es que este acercamiento resultó condicionado por la subsistencia de un “secretismo” de cocina. De allí que partimos de concebir que las cocineras disponen de un capital cultural que han incorporado a través de los años, conservándolo celosamente, y que es éste, precisamente, su capital más valorado, incluso por sobre el económico (es decir, por sobre la estética del restaurant, el marketing de su negocio, los nombres o el costo de los platos, etcétera).

Justamente, por esta razón recurrimos a la triangulación de fuentes, con el objeto de reconstruir ese *saber/sabor*² incorporado, inefable, reticente de ser transmitido conscientemente: las entrevistas en profundidad como método para interactuar con las cocineras, la observación de las prácticas corporales culinarias para registrar aquello que escapa al discurso verbal y la recolección de información documental con el objeto de confrontar tales prácticas con las condiciones de clase (entre las que se destaca, como opuesto, lo *gourmet*).³

Para esta investigación se seleccionaron tres cocineras, todas mujeres entre 68 y 78 años de edad. Este recorte requiere dos aclaraciones introductorias: una referida a la cuestión de género, y otra sobre la identidad. Respecto a la primera, se indagaron los *habitus* de tres cocineras de sexo femenino porque son casi exclusivamente mujeres las que realizan este tipo de trabajos; pero también, porque existe cierto

2 Utilizamos la expresión de *saber/sabor* (Calero 2012) para evidenciar la relación intrínseca en la cocina tradicional entre el *saber* corporal de la cocina y el *sabor* tan personal de las comidas que prepara cada cocinera y que las ayuda a identificar.

3 La cocina *gourmet* es un tipo de *saber/poder* racional que disciplina los cuerpos a través de estrategias biopolíticas, como la masificación de estándares de alimentación y de “prácticas correctas” de cocina, así como de una *tecnología de sí*, en los términos utilizados por Michel Foucault (1979), que a la vez interioriza en el cuerpo una *norma* a seguir. La cocina tradicional, en cambio, posibilitaría líneas de fuga a esta racionalidad moderna al modo de “tácticas” culinarias (De Certeau *et al*, 2000).

imaginario social que liga la gastronomía tradicional con lo materno. Lo cual se relaciona con el segundo punto, puesto que es justamente *lo tradicional* lo que inviste de *identitaria* esta práctica, como autóctona, legítima: estas mujeres, que viven en barrios de estrato social medio y medibajo reproducen con su comida las tradiciones gastronómicas de la región suroccidental de Colombia.

El trabajo de campo duró un lapso de tiempo aproximadamente de seis meses. La labor más difícil fue sin duda ganar la confianza de las cocineras, establecer lazos de relacionamiento que permitieran la apertura del diálogo y sinceridad a la hora de hablar de sí mismas y de su oficio. Si bien en un comienzo el objeto principal de la indagación fue la relación entre el cuerpo y los saberes con la práctica de cocina, con el correr de los encuentros se fueron construyendo en la dinámica de las entrevistas una serie de tópicos que luego se incorporaron a la investigación, como la relación cuerpo y disciplinamiento, la práctica y resistencia en la cocina, las marcas de identidad *enfrascadas* en el *saber/sabor* de las cocineras y los condicionantes socioeconómicos y culturales que limitan o posibilitan la preservación de una cocina tradicional. Estas categorías forman parte de trabajos anteriores (Escobar, 2015), a continuación, se presentan algunas consideraciones que se desprenden de las formulaciones teóricas que las entrevistas propiciaron.

El saber/sabor incorporado

Según el posicionamiento fenomenológico esbozado por Maurice Merleau-Ponty (1957), las prácticas corporales poseen un carácter siempre móvil, fluido e inacabado, que en nuestro caso lo constituye la práctica culinaria. La cocina tradicional tiene la forma de un laboratorio de prácticas, donde nada está reglamentado de antemano, donde las recetas no tienen medidas, son *a ojo*, donde no se implementan los últimos adelantos tecnológicos para garantizar la homogeneidad, regularidad y perfección del producto alimenticio. De hecho, se podría decir que, en el carácter artesanal, espontáneo y a veces imperfecto de la cocina tradicional, radica su rasgo distintivo y su principal valor simbólico. Lo cual es justamente contrario a lo que propone la cocina industrial, que pretende encontrar el *sabor exacto* y reproducirlo homogéneamente, sin modificaciones, incluso globalmente.

El cuerpo de las cocineras es el eje central de la práctica alimentaria, un cuerpo que es, en el sentido que Merleau-Ponty esgrime en *Fenomenología de la percepción* (1957), algo más que un objeto y menos que un sujeto. Así como en los implementos de la

cocina, a falta de la tecnología que homogeniza y controla la experiencia de los sujetos, lo corporal se convierte en el medio sensible que materializa el saber culinario heredado de generaciones pasadas, condicionado por las circunstancias físicas en la que se desarrolla la práctica, pero principalmente, por la experiencia del sujeto. Es de esta forma que el cuerpo es, tanto construido en la práctica de cocina como condicionante de la misma, es decir, habilita la acción a la vez que le imprime un rasgo distintivo e identitario a esa acción. Esto es precisamente lo que para esta investigación constituye la categoría de “sazón”, que interpela tanto su acepción de gusto, como aquel uso coloquial que signa una coyuntura: el cuerpo asimila un sabor que se ingiere, pero también se *in-corpora* un saber particular (en este caso, de la cocina tradicional).

Ahora bien, hay una relación interesante para establecer entre historia y cuerpo, que permite reflexionar acerca de lo tradicional incorporado. Si como sostiene Maurice Merleau-Ponty que “no soy dentro del espacio y del tiempo, no pienso el espacio y el tiempo; soy en el espacio y en el tiempo, mi cuerpo se aplica a ellos y los abarca” (1957: 153), y si como plantea Pierre Bourdieu que lo social es el efecto de la articulación entre dos historias, la historia hecha cuerpo y hecha cosa, los *habitus* y los campos (1991), entonces es posible comprender que el tiempo se encarna en forma de experiencias que se *traducen* como prácticas tradicionales. Por caso, en la cocina pueden rastrearse las huellas indelebles de la historia, sedimentada en los cuerpos, que hacen a cada sujeto un reproductor de prácticas y un productor de experiencias. La tradición culinaria representa para las cocineras estudiadas una historia viva heredada de generaciones pasadas en forma de consejos, enseñanzas, experiencias, “artes de hacer”, un sentido del gusto, entre otras: en forma de un saber/sabor que se incorpora como *habitus* específico.

En este proceso de “abarcamiento” del mundo por el cuerpo no media directamente la razón, median significados, sentidos que le asignamos a las cosas. Es decir, el sujeto hace uso de una “intencionalidad no razonada” para realizar sus acciones diarias. Esta “intencionalidad” le da dirección a las prácticas, y para llevarse a cabo se apoya en una “objetificación en segundo grado”: toda una estructura simbólica que le da sentido a lo que hace y está sedimentada en el cuerpo en forma de experiencia; “nuestro cuerpo no es un objeto para un ‘yo pienso’: es un conjunto de significaciones vividas que se enderezan hacia su equilibrio” (Merleau-Ponty, 1957: 168).

Las prácticas alimentarias de las cocineras tradicionales de Tuluá son resultado de años de

experiencias, rutinas, repeticiones y mucha paciencia. En la cocina, el tiempo lo marca la duración de cocción de los alimentos, de “marinado” de una carne, de remojo de unos granos. *Solo el tiempo* da el buen sabor a las comidas y es al sabor, a la buena “sazón” —como llaman en Colombia—, que se debe el oficio de las cocineras tradicionales. Como afirma una de las entrevistadas,

La buena comida depende de la sazón, del cocimiento, dejemos sazonar las cosas lentamente, no hacer las cosas tan aceleradamente.

Usted va a cámara lenta, suavcito, lo que decimos de hacer las cosas con amor, con paciencia (Cocinera Rosalba Ayala, diario de campo, Abril 2013).

Ahora bien, en lo que sigue se exponen una serie de categorías construidas a partir de las entrevistas y observaciones realizadas para este estudio, con el objeto de interpelar la relación cuerpo-cocina, con la intención de fondo de comprender qué significaciones tiene la incorporación del *habitus* específico, su sentido práctico y la incorporación del saber/sabor de lo tradicional.

Un conocimiento por el cuerpo

Lo que se ha aprendido con el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es (Bourdieu, 1991: 118).

La práctica corporal reiterada de la cocina convierte a las cocineras en unas expertas en su campo, sin que necesariamente ellas lo sepan. Su conocimiento, por estar encarnado en sus cuerpos en forma de memoria sensorial y sensitiva, da sentido a sus “límites” y conocimiento de las reglas del juego, les permite preparar la comida sin hacer uso de la razón en forma de cálculo y abstracción, pero a la vez, sin prescindir completamente de ella.

Aquí Jorge (su hijo) monta la olla para hacer el guiso o el atollado⁴, pero yo tengo que estar pendiente, probando y viendo a ver... Uno probando (la comida mientras se cocina) se va dando cuenta de qué le falta (Cocinera Rosalba Gálvez, diario de campo, Junio 2013).

4 En Colombia se le llama “atollado” a una preparación líquida, tipo ensopado, a la que se le hecha arroz, verdura y carnes de cerdo y pollo, generando un guiso espeso.

El conocimiento hecho cuerpo de las cocineras puede verse claro en el sentido de las proporciones. Éste es fundamental para un buen cocinero: echarle la cantidad exacta (ni *más* ni *menos*) de sal, pimienta o de determinado condimento a un plato. A diferencia de la cocina *gourmet*, ellas no usan pesas ni balanzas, ni siquiera siguen una receta, sino que confían en su experiencia y en su cuerpo: su vista, su paladar, su olfato les dice cuando está bien determinado plato o cuando le falta.

Antes, las recetas no se escribían. Con decirle que mi mamita no sabía leer, ella nunca cargó un libro para preparar una receta... Ella me decía (la abuela), *mijita*, esta comida se puede hacer así, esta se puede hacer asá, de esto se hace tal cosa, y se sentaba a contarme. En ese entonces uno no hacía sino poner atención, ahora es que yo me acuerdo de las cosas, ella me explicaba (Cocinera Rosalba Ayala, diario de campo, Abril 2013).

Es que usted viendo preparar algo se le graba más que leyendo un libro, porque usted en vivo y en directo está aprendiendo, en cambio usted con el libro toma una receta y la mejora o la empeora (Cocinera Rosalba Gálvez, diario de campo, Junio 2013).

Según Bourdieu (1991), se aprende a través de las prácticas. Todo conocimiento es práctico en el sentido que se interioriza a través del cuerpo, a través de esquemas de percepción, de acción y de apreciación que hacen *sensato* el trabajo en la cocina y de las cocineras, y que hacen que cada “forma de hacer” las cosas sean replicadas por ellas y reproducidas en el tiempo. En síntesis, “el *habitus* es ese ‘poder ser’ que tiende a producir prácticas objetivamente ajustadas a las posibilidades, en especial, orientando la percepción y la evaluación de las posibilidades inscritas en la situación presente” (Bourdieu, 1991: 288).

No obstante, el “*habitus* de cocina” de Rosalba, de Gladis y demás, no implica que ellas sean conscientes de todo lo que hacen en la cocina, ni tampoco que cocinen como autómatas. Es, como dice Bourdieu, una “economía de las prácticas” la que conduce su acción (1991), una lógica de la inmanencia, “un dejarse llevar” que evita racionalizar lo que se hace, pero que, a la vez, no excluye el pensamiento.

Los márgenes (de las prácticas) del cuerpo

El conocimiento se hace cuerpo en la cocina y el cuerpo se desgasta a través de la experiencia de cocinar. Los cocineros crean algo así como un *cuerpo-*

callo, resistente a los dolores. En continua tensión con la rudeza del oficio, las cocineras tradicionales transforman su cuerpo a través de la práctica, lo vuelven materia maleable para la exigencia que les depara la cocina. No hay aquí estrictamente un sufrimiento —o si lo hay, diríamos que es un sufrimiento placentero—, sino más bien un sacrificio: sacrifican todo cuánto tienen y lo único que pueden disponer. Esto es, su vida materializada y condensada en “un aquí y un ahora”, en sus cuerpos, para lograr su cometido: la satisfacción del comensal.

A uno le hace falta esto, este ritmo, haciendo lo uno y lo otro... es duro, pero una está acostumbrada a esto... cuando a uno lo saquen de aquí (le prohíban trabajar más a causa de la vejez) le va a hacer falta (Cocinera Gladis Lozano, diario de campo, Mayo 2013).

No obstante, a pesar de que el cuerpo de las cocineras es visto como el “medio” para realizar su oficio y materializar su saber culinario, son también los *márgenes del cuerpo* (la enfermedad o la muerte) los límites de su quehacer práctico, las únicas condiciones que las sacarán de la cocina.

La bisabuela era la que preparaba todo, luego ella falleció y mi mamá siguió hasta que un médico me la sacó de acá, entonces yo seguí. Así seguiré a ver hasta dónde llega uno, mijito, hasta que alcancen las fuerzas, (Cocinera Gladis Lozano, diario de campo, Mayo 2013).

No hay *cuerpo-callos* suficiente para pararlas, no hay cansancio que no sea llevadero en el cuerpo de las cocineras cuando trabajan. Por eso cocinan, incluso, con edad avanzada, sin importar la demanda física de este oficio, Pero sí hay un temor grande: el de no poder valerse por sí misma, el de dejar de ser activa en las labores del hogar y de preparar los alimentos de su casa, el mandato social y religioso inscrito en sus cuerpos y del que nunca se han liberado porque ya hace parte de su *habitus* de mamá, de hija, de ama de casa, de mujer: de cocinera. Porque, después de todo, es su *habitus* el que le da sentido a su identidad.

A mí me gusta preparar todas esas comidas pero ahora que estoy así (enferma), no me provoca nada, no siento ánimo de nada (Rosalba Gálvez, diario de campo, Junio 2013).

Continuando con el acercamiento fenomenológico del cuerpo y la cocina, las acciones, percepciones y apreciaciones del cuerpo crean sus

objetos, el mundo exterior cobra sentido cuando nos relacionamos con las cosas, las sentimos e involucramos profundamente con ellas a través de la experiencia (en tanto experimentación, pero también de la experticia) de nuestro cuerpo. La relación con las cosas no es unidireccional, como sostiene Merleau-Ponty, “cada una de ellas habla a nuestro cuerpo y nuestra vida, están revestidas de características humanas (dóciles, suaves, hostiles, resistentes) e inversamente viven en nosotros como otros tantos emblemas de las conductas que queremos o detestamos” (2002: 31).

Además de dolor, o a través de éste, el cuerpo del cocinero en la cocina aprende a sentir los alimentos, a olerlos, saborearlos, tocarlos para saber cuándo un aguacate ya está maduro o cuando una yuca o un plátano está “pasmado”⁵ o podrido por dentro. Doña Gladis, por ejemplo, va a comprar sola los ingredientes que necesita para preparar todos los fines de semana su comida, aun cuando sus hijos y sobrinos se ofrecen a acompañarla. Se precisa un *conocimiento corporal* como el de ella para que los alimentos comprados sean de óptima calidad, según afirma. A través de la experiencia, de la percepción y de sentir la comida se aprende a cocinar: la atención en la cocina es muestra de interés.

Yo siempre sabía que me gustaba esto. Yo le ayudaba en todo (a su tía), yo miraba como preparaba porque usted sabe que para aprender hay que ver que le echan, cómo hacen, cómo esto. Así es que se aprende, untándose (Cocinera Gladis Lozano, diario de campo, Mayo 2013).

El mundo exterior, que en el espacio circunscripto de la cocina vienen a ser los alimentos, los condimentos, las ollas y sartenes, el agua y el fuego, se vuelven “carne” del cocinero, parte indisoluble de su ser, extensión de su cuerpo en un plato de comida: el cocinero queda *untado* de su comida, sabor inconfundible a Doña Rosalba, Doña Gladis o a cualquier otro.

Para cocinar bien es mandato social disfrutar lo que se hace, afirman las cocineras. Es tal el grado de involucramiento corporal en el oficio de la cocina que para ellas hasta las emociones también hacen parte del plato de comida. Las cocineras afirman que el “amor” que le ponen a sus comidas es parte de su éxito culinario, de su saber/sabor, puesto que para ellas, *más amor es más sabor*.

⁵ En Colombia, pasmado significa aquel alimento que no madura bien, y por lo tanto, no da buen sabor a las comidas.

El sentido práctico y el habitus de cocina

Cada acción de las cocineras en su territorio tiene su “razón de ser”: sus prácticas son lógicas, entendiendo este término como la coherencia entre lo que se quiere hacer y lo que se puede y debe hacer, porque no hay otra forma posible o correcta de hacerlo para alcanzar determinado objetivo, reduciendo al máximo la energía y los recursos puestos en circulación. Para actuar *sensatamente* consigo mismo, el sujeto debe estar provisto de una sólida estructura objetiva encarnada en su cuerpo en forma de principios de percepción, disposición y acción que le permiten ser sensible a las contingencias del juego social, prever mejor el curso de la acción para antecederse a ella en el momento preciso y sacarle el mejor provecho, saber cuáles son los límites de su práctica y hacer uso de un “sentido común” para compartir con otros los significados socialmente construidos.

Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant llaman a esta sincronización cuerpo-razón-práctica el “sentido práctico”, el cual “vuelve significativo el mundo anticipando espontáneamente sus tendencias inmanentes, a la manera del jugador de pelota dotado de una gran ‘visión de campo’ que, sorprendido en el calor de la acción, intuye instantáneamente los movimientos de sus oponentes y compañeros de equipo, actúa y reacciona de manera inspirada sin el beneficio de la retrospectiva y de la razón especulativa” (2014: 46-47).

De allí que, la *anticipación* es la clave práctica del “*habitus* de cocina” de las mujeres entrevistadas. Como se afirmó anteriormente, el conocimiento, la experiencia, lo venidero incluso en forma de anticipación de la acción, hace parte de los sujetos, está depositado en sus cuerpos en forma de estructura del pensamiento, del sentir y del actuar sobre la realidad. Pierre Bourdieu denomina a esto *habitus*, concepto de larga tradición teórica que en su posicionamiento teórico adquiere un definitivo sentido relacionado con lo corporal (Bourdieu, 1991; 1999; Galak, 2010).

Este concepto teórico resulta de gran importancia para evadir la teoría mecanicista de la práctica que ve en el mero hacer la reproducción automática de unos movimientos humanos en forma mecánica e irreflexiva. Lo cual no significa, por el contrario, que estemos frente a una elección racional de las acciones por parte de los individuos, como una suerte de ejecución personal que obedece a un cálculo estratégico que busca producir en el agente más ganancia o provecho.

Como una suerte de posicionamiento dialéctico, el *habitus* reproduce estrategias de pensamiento, actúa a partir de unos esquemas

de percepción incorporado, de unas disposiciones interiorizadas corporalmente que ajustan las expectativas del agente a sus posibilidades reales, pero que no por ello inhibe la potencialidad y la capacidad de creación y transformación de la práctica. Como afirma Bourdieu (1991: 82), “hay una economía de las prácticas, vale decir una razón inmanente a las prácticas, que no encuentra su ‘origen’ ni en las ‘decisiones’ de la razón como cálculo consciente ni en las determinaciones de mecanismos exteriores y superiores a los agentes”, sino en las prácticas corporales.

Las cocineras tradicionales de Tuluá reproducen en sus cocinas unas similares y a la vez particulares “formas de hacer”, produciendo la comida con el sabor que las caracteriza. Esto no significa que no sean conscientes de lo que están haciendo. Al contrario, el *habitus* de la cocina les permite una conexión profunda con lo que hacen, en donde no necesitan “pensar” cada cosa que realizan, pero tampoco desatenderse de la dinámica propia de su oficio.

Uno ya hace todo automáticamente, pero igual hay que estar pendiente, así me demore 1 o 2 horas (Cocinera Rosalba Gálvez, diario de campo, Junio 2013).

Entre la atención (tensión) y el automatismo transcurre la práctica alimentaria de las cocineras. Esta ambigüedad se asemeja a un fluir constante de la acción donde el sentir no deja de estar presente, como relación intrínseca con las cosas, a la vez que el sujeto se libera del presente para ir siempre un paso más allá. No obstante, la práctica de las cocineras no es completamente *libre*: numerosas determinaciones de tipo económico, social, histórico, cultural encarnadas en forma de *habitus* dibujan a cada paso el horizonte de su acción.

A fin de cuentas, como sostiene Bourdieu, “el agente no es nunca del todo el sujeto de sus prácticas: mediante las disposiciones y la creencia que originan la implicación en el juego, todos los presupuestos constitutivos de la axiomática del campo se introducen incluso en las intenciones en apariencia más lúcidas” (1991: 184).

El *habitus* entonces, además de reproductivo, también dispone de una “potencialidad limitada” (Galak, 2010), sin la cual no sería posible el cambio de las condiciones subjetivas ni el aprendizaje de los sujetos. “El *habitus* es aquello a través de lo cual la institución encuentra su plena realización: la virtud de la incorporación, que aprovecha la capacidad del cuerpo para tomar en serio la magia performativa de lo

social” (Bourdieu, 1991: 100). Concibiendo al *habitus* como la historia hecha cuerpo, no solo en su sentido liminal y reproductivo sino en su sentido potencial y productivo (Galak, 2010), es que analizamos la forma como incide el poder sobre el cuerpo en el espacio-tiempo de las prácticas culinarias.

La creencia y la confianza en lo que se hace, cómo se hace y porqué se hace es vital para perpetuar las prácticas alimentarias. A esto llama Bourdieu (1991: 136) la *illusio*, y no obedece a las “razones” sino “a la acción, la rutina y las cosas que se hacen porque siempre se han hecho así”.

La aspiración de las cocineras tradicionales de mejorar su economía aumentando su producción, mejorando la calidad del servicio, distribuyendo a más personas su comida, aliándose con otros colegas cocineros, entre otras estrategias, se ve limitada por su *habitus* de clase. Este las condiciona a no ambicionar *más* de lo que tienen, aun cuando lo pudieran y quieran hacer, pues consideran que no tienen el dinero, ni el conocimiento especializado, ni las fuerzas suficientes para hacer cambios a su negocio. Se resignan así a una economía de subsistencia y a un trabajo permanente en la cocina para solventar sus necesidades más inmediatas.

Esto es algo de lo que nos enamoramos (cocinar), nos entregamos, nos da un margen de utilidad y sustento; y si unos tiempos fueron buenos y no pensamos en un negocio en grande, ahora no. (Rosalba Ayala, diario de campo, Abril 2013).

Quizás es justamente por esto que varios hijos de los cocineros no piensan continuar con el negocio de sus padres, pues además del desgaste físico que implica la cocina, no ven oportunidad de tener una *mejor vida* que la que tuvieron sus padres, poniendo en riesgo de perder así el patrimonio inmaterial de la tradición (regional, territorial) culinaria.

El *habitus* de cocina les da a las mujeres cocineras entrevistadas un motivo de orgullo por ser depositarias de una memoria y una tradición cultural que caracteriza e identifica la región del Valle del Cauca, en Colombia. Pero también, les otorga una gran responsabilidad y es la de serle fiel a las enseñanzas heredadas de sus mayores, defendiendo siempre una ética del trabajo que les indica no solo una forma de “hacer bien” las cosas, sino de escoger los alimentos que se deben emplear en determinada preparación, en la cantidad necesaria, sin cambiarlos por el afán de buscar algún margen de ganancia.

Esta suerte de ética *in-corporada* es un compromiso, no solo con el cliente, quien la ha

seguido por años en busca de una sazón auténtica, sino una forma de respetar y valorar su oficio, la cocina, a la que le han dedicado toda su vida.

Errores suceden en la cocina. Por más que uno lleve tiempo en esto. Pero cuando un producto sale mal, es mejor perder el producto que el cliente (Rosalba Ayala, diario de campo, Abril 2013).

Es mejor no dejar caer la calidad de las cosas... Entonces la gente dice que Rosalba es jodida, pero no, las cosas hay que hacerlas bien hechas (Cocinera Rosalba Gálvez, diario de campo, Junio 2013).

La cocina tradicional

El ingrediente singular de la cocina tradicional se encuentra entre los afectos. La comensalidad aquí tiene la forma de una doble comunión entre los cuerpos: cuerpo-comida consumido por el cuerpo-comensal, cuerpos reunidos en pos de una cena disfrutando a la par los placeres de la buena mesa. En el placer –como en el *ingrediente* “amor”–, los cuerpos se reconocen unos a otros como semejantes.

La cocina tradicional se reconoce a sí misma por su carácter de tener un rostro humano, algunas veces más irreconocible, particular o imperfecto que otros modos de comensalidad, pero siempre se presupone como gustoso, artesanal. No se trata de una comida impersonal, seriada, anónima⁶, *estética* –como puede ser una hamburguesa McDonald’s o un sándwich Subway–, sino que se trata, según se desprende de las palabras de las cocineras, de una comida *con historia* que palpita en cada bocado del comensal y que tiene sabor a tierra, a tiempo pasado, a familia, a tradiciones.

Tal como señala Calero (2012), el saber/sabor obtenido de la práctica es el principal capital simbólico que tienen las cocineras. Es un saber informal, hecho de historia corporal y profundamente aferrado a la tradición, transmitida de generación en generación. Esta transmisión de una herencia cultural presenta en los casos estudiados dos características fundamentales: por un lado, es especialmente transferido entre las mujeres y, por el otro, es reproducido tanto de manera hablada como de un modo inefable, *de práctica en práctica*. En este

6 Como afirma Claude Fischler (1995: 206), la decisión de qué comer podría llegar a convertirse incluso en motivo de angustia existencial agravado por lo que denomina como una “gastro-anomía”. Esto es, “la imposibilidad (del comensal) de poder reconocerse en lo que come, de familiarizarse con su comida diaria, cada vez más extraña”. Si un “sistema alimentario” existe y se reproduce es porque los sujetos se identifican con lo que comen, le otorgan unos significados, una lógica a la hora de comer.

sentido, puede comprenderse lo que se ha de llamar “tradición gastronómica”, la cual Giménez (2000: 47) identifica que nunca es “repetición del pasado en el presente, sino filtro, redefinición, reelaboración, innovación del pasado en función de las necesidades y desafíos del presente”. En otras palabras, es posible encontrar una suerte de *memoria práctica* de toda una región materializada en su comida.

Para estas mujeres que observamos y entrevistamos, que se identifican como personas de clase social baja o media, dominar la habilidad de cocinar les ha permitido alcanzar un reconocimiento social y cimentar un orgullo propio de quiénes son, de dónde vienen, de lo que hacen y representan. Por las condiciones socio-culturales en las que están inmersas, ese auto-reconocimiento está a su vez subordinado a la creencia encarnada que disponen de que no hubiesen podido alcanzar ese status social a través de otros medios.

La gente me dice: “usted tiene un color de fruta que no se encuentra en la 14 (supermercado) ni en ningún otro sitio”, pero la gente me reconoce por mis productos. Y no hay cosas que a uno lo halaguen más que eso, que lo reconozcan por su trabajo (Cocinera Rosalba Ayala, diario de campo, Abril 2013).

Se autodefinen como cocineras tradicionales porque sus saberes/sabores les han sido heredados por sus familiares muchos años atrás y prometen no revelar al mundo sus *secretos*, sino heredarlos solamente a sus hijas, sobrinas o nietas. Algunas son celosas de lo que saben, pues creen que su “*habitus* de cocina” y toda la habilidad en su oficio que solo la da el conocimiento práctico hecho cuerpo, puede ser fácilmente reproducido por otro extraño de solo verlas cómo preparan un plato de comida. Otras, en cambio, son más abiertas a la hora de transmitir sus saberes ya que están seguras de que la experiencia no se consigue de la noche a la mañana, y que en todo caso se necesita tiempo, amor y desgaste del cuerpo para quizás llegar a manejar el oficio de la cocina. De todas formas, para ellas no hay riesgo de plagio, la comida se materializa en el saber/sabor de cada cocinero.

Así yo le dé la receta a alguien, no le queda igual al mío. Tener experiencia cuesta plata porque no la adquiere así no más, requiere tiempo, dedicación (Cocinera Rosalba Ayala, diario de campo, Abril 2013).

Las cocineras de platos típicos de Tuluá se autoperceben como guardianas de una tradición, que para ellas tiene forma de historia de vida, historia familiar, sentido de pertenencia a un espacio geográfico, a una cultura mezcla de blancos españoles, negros libertos que se radicaron en la región pacífica de Colombia e indígenas de diversas etnias que habitaron desde hace miles de años los valles del río Cauca y alrededores. Fundamentalmente, las cocineras entrevistadas afirman seguir una tradición que es la de reivindicar un saber/sabor de la cocina informal, mucho más intuitivo, corporal y con fuertes rasgos de identidad propia, en contraposición con un saber formal que borra las marcas personales del plato de comida y que desarraiga el conocimiento del cuerpo para depositarlo en una receta. Como afirma Calero, “el conocimiento informal se contrapone al formal en el sentido en que no está formalizado y regularizado, y si bien reproduce variadas experticias aprendidas desde espacios formales –como la escuela o una institución técnica, o informales como la casa– circula de manera espontánea en medio de diversas experiencias de socialización” (2012: 198).

El saber corporal de las cocineras materializado y puesto en práctica en la cocina tradicional puede ser visto como un saber informal, “sometido” según podría pensarse con Michel Foucault (1979), en disputa continua con un saber “dominante” que propugna constantemente por imponer nuevos sentidos sobre el cuerpo, la alimentación y la vida. De manera semejante, Pierre Bourdieu (1991) tematiza una idea similar cuando refiere a la lucha simbólica incesante de los agentes dentro de un campo específico por posicionarse y obtener así mejores réditos. Lo cual puede verse en esa transmisión de saberes, de una generación a la otra, de una cocinera a la otra, como una suerte de capital simbólico incorporado (1988; 2000) que incluso es más valorado que el capital económico: como dice Rosalba, “cuesta plata”, aunque no esté haciendo referencia estrictamente a lo monetario.

En el caso estudiado, las cocineras tradicionales de Tuluá disputan cotidianamente, en los platos diarios que cocinan, contra la cocina *gourmet*, contra el desarraigo de las tradiciones, contra el olvido de lo que son, lo que fueron y lo que serán.

Reflexiones finales

Como se ha intentado argumentar a lo largo de este escrito, la práctica de la cocina está interiorizada, encarnada, *in-corporada* profundamente en los cuerpos de las cocineras tradicionales de Tuluá, actuando en forma de *habitus* relativamente

específicos y distintivos. Estos *habitus* son una mediación entre la realidad y el sujeto a partir de disposiciones para la acción que permiten que se reproduzca la estructura social y la historia a la cual pertenece cada una, o se produzcan cambios en el continuo flujo de los sucesos.

Las prácticas de las cocineras tradicionales indagadas están reguladas –sin ser el objeto explícito de una regla– y definidas por el contexto social al cual pertenecen, al que han pertenecido tradicionalmente, e incluso, al que imaginan que tendrán: después de todo, esos *habitus* dan el estatuto de lo pensable –y, por ende, de lo no-pensable–.

El cuerpo de las cocineras abarca todo cuanto está en derredor (espacio, tiempo, objetos, personas), lo interioriza y lo vuelve inteligible, parte de sí, lo vuelve familiar. Así, asegura que se pueda luego mover *en su salsa* y que pueda desarrollar un dominio (práctico, corporal) sobre lo que hace.

Las prácticas alimentarias de las cocineras tradicionales, como las de Tuluá, pero también las de toda cocina tradicional, marcan simbólicamente la comida que hacen con el saber/sabor que le imprimen a cada preparación: un “sabor” que las representa como portadoras de un sentido legítimo, propio y tradicional, y un “saber” que las identifica con una historia propia, con una identidad socio-cultural y con las luchas que mantienen por conservar un lugar en el campo de la cocina.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre. (1988) *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Santillana.
- _____ (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____ (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic. (2014) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CALERO, Solón Cruz. (2012) *Pedagogías sociales en las prácticas de alimentación: producción de la corporalidad y relaciones de conocimiento*. Tesis de doctorado sin editar. Cali: Universidad del Valle.
- DE CERTEAU, Michel. (2000) *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana e ITESO.
- DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. (2000) *La invención de lo cotidiano 2: Habitar,*

cocinar. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana e ITESO.

ESCOBAR, Juan Carlos (2015). "Tensionando la vieja cocina Cuerpo(s) y resistencia(s) en las prácticas alimentarias de los cocineros tradicionales de Tuluá, Colombia", *Tesis de Maestría en Ciencias Sociales*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata,

FISCHLER, Claude. (1995) *El (h)omnívoro, El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama.

FOUCAULT, Michel. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: De la Piqueta.

GALAK, Eduardo. (2010) "El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades", *Tesis de Maestría en Educación Corporal*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

_____ (2015) "Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico". *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 8 (15), 133-144.

GIMÉNEZ, G. (2000) "Identidades étnicas: estado de la cuestión" en: Leticia Reina (coord.) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. México, CIESAS, INI, Miguel Ángel Porrúa, pp. 45-70

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1957) *Fenomenología de la percepción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2002) *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

WILLIAMS, Raymond. (1997) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Citado. GALAK, Eduardo y ESCOBAR-RIVERA, Juan Carlos (2019) "Las prácticas corporales de la cocina típica. El "habitus de cocina" y el "saber/sabor" de las cocineras tradicionales de Tuluá (Colombia)" en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 35-44. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/558>.

Plazos. Recibido: 08/10/2017. Aceptado: 16/10/2018.

La enseñanza de la meditación budista en México para la sanación emocional

The Teaching of buddhist meditation in Mexico for emotional healing

Miguel J. Hernández Madrid*

El Colegio de Michoacán, México

miguelh@colmich.edu.mx

Resumen

Este artículo examina los factores que favorecen la difusión de métodos de meditación budista en México y plantea que las estrategias pedagógicas enfocadas en su adaptación para personas interesadas en mejorar sus condiciones de vida emocional han sido útiles en la construcción de experiencias de transformación de sí mismos. Los hallazgos que aquí se comparten son algunos resultados de una investigación realizada entre 2009 a 2014 en tres ciudades del occidente de México, donde se ubican centros budistas acreditados para enseñar y practicar diversas técnicas de meditación. La metodología de investigación participante para aprender las técnicas de meditación y las entrevistas profundas a informantes calificados fueron los criterios principales para registrar las reflexiones de los meditadores sobre sus prácticas, dilemas y saberes que entretejen sus experiencias.

Palabras clave: Meditación budista; Vipassana; Sanación; Emociones conflictivas.

Abstract

This article examines the factors favoring the diffusion of Buddhist meditation methods in Mexico and proposes that pedagogical strategies focused on their adaptation for people interested in improving their emotional living conditions have been useful in constructing experiences of transforming themselves. The findings, shared here, are part of an investigation conducted between 2009-2014 in three cities of western Mexico, where Buddhist centers accredited to teach and practice various techniques of meditation are located. The methodology of participant research for to learn meditation techniques and deep interviews for qualified informants to be main criterions for to search the reflections of the meditators on their practice, dilemmas and knowledge are the qualitative data that weave their experiences

Keywords: Buddhist meditation; Vipassana; Healing; Conflictives emotions.

* Doctor en ciencias sociales con especialidad en antropología social. Profesor Investigador en El Centro de Estudios Rurales de El Colegio de Michoacán.

La enseñanza de la meditación budista en México para la sanación emocional

1. Problema y objeto de estudio¹

El fenómeno de sufrimiento social se refiere en términos generales a la tensión de los seres humanos entre sus acciones y la orientación con sentido que se les pretende dar en el conjunto de creencias, valores y normas forjadas a través de la cultura. “En este caso, es la tensión de la adaptación cultural la que induce la aparición de enfermedades, tanto físicas (enfermedades laborales), como psicológicas (depresión, estrés, ansiedad, etc.) tan frecuentes en las sociedades complejas y que responden a la carencia de sentido” (Antón, 2017:345).

Las diversas expresiones de esta tensión son el punto de inflexión que hace del fenómeno de sufrimiento social una construcción problemática compleja que, al decir de especialistas sobre el tema (Das, 2008; Martuccelli, 2012; Renault, 2008; Wilkinson, 2005), rebasa las posibilidades interpretativas de los paradigmas disciplinarios clásicos en las ciencias sociales. De ahí que sea necesario ensayar otras perspectivas de acercamiento a las variantes de sufrimiento social en el terreno de las experiencias, donde se intersectan las dimensiones estructurales y subjetivas de lo real social.

Al tenor de este debate un fenómeno específico que objetiva la relación entre cuerpos, emociones y experiencias es aquel donde se expresa la acción de los individuos para solucionar sus sufrimientos en espacios de intimidad cotidiana. Lo que Kabat-Zinn (2004) llama el desplazamiento del paradigma en el campo de la medicina alópata occidental se refiere a una manera diferente de plantear la relación entre cuerpo y mente para influir en la salud y la enfermedad, destacando el papel del individuo como agente de su sanación en la medida

1 En este artículo se comparten hallazgos del proyecto *Cuerpo, sujeto y experiencia del sufrimiento social en el campo religioso del occidente de México*, coordinado por el autor en El Colegio de Michoacán, Centro Público de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. La primera versión de este escrito fue presentada como ponencia en el XXX congreso de ALAS, Costa Rica 2015, en el grupo de trabajo “sociología de los cuerpos y las emociones” coordinado por Scribano, A., Tijoux, E. y Arguedas, G.

que aprende de su cuerpo, descubre la sabiduría contenida en él (Northrup, 1999) y la enfoca para hacer de sus enfermedades, de sus adicciones y tensiones un camino de conocimiento (Dethlefsen y Dahlke, 1985).

En esta perspectiva la meditación que enseñan tradiciones budistas en varios países de occidente y el continente americano han favorecido el diseño y aplicación de metodologías y terapias cognitivas para trabajar con el estrés, el dolor y la enfermedad en aras de lograr la sanación integral de cuerpo y mente.

El objetivo del trabajo presente es examinar los factores socioculturales que favorecen la enseñanza de métodos de meditación budista en México por escuelas acreditadas y analizar los significados que un grupo de estudiantes laicos formados en ellas les otorgan a sus experiencias para trabajar con su vida emocional en la vida cotidiana.

A reserva de argumentar sus características en las secciones siguientes, conviene mencionar para esta presentación que en los centros budistas donde realizamos observaciones de campo se convoca al aprendizaje y práctica disciplinada de la meditación para generar una experiencia pragmática de reconocimiento de las emociones en el cuerpo, identificando aquellas conflictivas, como el enojo, la avidez, la envidia, el odio, que afectan el bienestar de las personas, desestabilizando su equilibrio mental y repercutiendo en afecciones somáticas (Goleman, 2006; Ricard, 2005; Nhat Hanh, 1999). La meditación budista en su calidad de experiencia introspectiva entrena la mente para evitar el desbordamiento emocional, no ignorando, ni reprimiendo, ni relegando las emociones en el fondo del inconsciente, sino contemplando su manifestación y disolución en su propio devenir (Ricard, 2005:121).

Si bien el término budismo mantiene una connotación clasificatoria, heredada del siglo XIX con la que los “hijos de la civilización occidental” –según la expresión de Weber (Weber, 2003:53) – distinguían a todos aquellos que en Asia veneraban a un tal

“buda” (Mishra, 2007: 58), es pertinente retomar de Batchelor la sutil diferencia del budismo como un sistema religioso de creencias, de aquel que hace del Dharma² un curso de acción (2008:21).

El budismo objeto de estudio en este artículo es uno que enseña la meditación como práctica del Dharma en las escuelas de meditación Vipassana, según la técnica de S. N. Goenka³ y en los centros budistas tibetanos afiliados a la internacional Fundación para la Preservación de la Tradición Mahayana (FPTM). Ambas escuelas comparten el interés de hacer accesible el Dharma a cualquier persona sin condiciones de ningún tipo, reivindicando el fundamento epistemológico del *Kalama Sutta*, según el cual

No estéis satisfechos con lo que oís o con la tradición o con el conocimiento legendario o con lo que se recoge en las escrituras o con las conjeturas o con las deducciones lógicas o con sopesar la evidencia o con la afinidad con un punto de vista después de reflexionar sobre ello o con la habilidad de alguien o con el pensamiento de que “el monje es nuestro maestro”. Cuando sepáis por vosotros mismos: “Estas cosas son saludables, irreprochables, encomendadas por los sabios, y cuando se adoptan y llevan a efecto conducen al bienestar y la felicidad, entonces debéis practicarlas y observarlas” (Buda, citado en Batchelor, 2008:16).

2. Metodología

Al situar la experiencia de los meditadores como un objeto de estudio que será sometido por ellos a una reflexión valorativa, compartimos con Martuccelli (2007) su disertación sobre el reto metodológico para abordar esta dimensión subjetiva

² *Dharma* (sánscrito) o *dhamma* (Pali) es una palabra con un amplio campo semántico del cual atendemos solamente el que se refiere a las enseñanzas del Buda Sakyamuni, el buda histórico. En el contexto de las fuentes consultadas y de los tratados budistas contemporáneos citados en este artículo escribiremos Dharma para referirnos a estas enseñanzas en general o citando la fuente específica de tal enseñanza en forma de sutra cuando así lo amerite. Debido a que estas enseñanzas tienen un estatus equiparable a libros sagrados como la Biblia y el Corán, la primera letra se escribe con mayúscula.

³ En 2004 se tienen noticias de la enseñanza en México de la meditación Vipassana, según la técnica de S. N. Goenka en la tradición Theravada, que forma parte de una organización mundial integrada por maestros auxiliares laicos en un centro ubicado en San Bartolo Amanalco (Estado de México) y en algunos reclusorios del país. Por su parte entre 2005 y 2006 surgieron los primeros centros afiliados a la (FPTM) en ciudades de provincia como Aguascalientes, Guadalajara, Morelia, Jalapa y la ciudad de México.

de lo social, que supone comprender al individuo en la paradoja de construir una expresión de sí a distancia del mundo social donde se ha conformado como sujeto. “La subjetividad no es más que una voluntad de fuga, que se expresa por medio de una serie de texturas y enfrenta muchas resistencias” (Martuccelli, 2007:390).

Las rutas metodológicas orientadoras de la investigación expuesta aquí son planteamientos estratégicos para objetivar en su calidad de datos: 1) los encuentros con los maestros y dispositivos pedagógicos del Dharma en la práctica de la meditación; 2) los encuentros con y entre meditadores que comparten sus representaciones, reflexiones y sentimientos con respecto a sus experiencias procesadas.

La ruta metodológica inicial estuvo orientada por una investigación participante, en donde la etnometodología (Garfinkel, 2006) aportó los criterios para instrumentar el registro, reflexión y discusión de datos procesados de los diarios de campo, elaborados en diferentes cursos y retiros para aprender los métodos de meditación en las dos escuelas referidas anteriormente. En diciembre de 2003 inició la trayectoria de esta ruta en el retiro de diez días para aprender la meditación Vipassana, según la técnica de S.N. Goenka en San Bartolo Amanalco (Estado de México). En otro retiro equiparable, realizado en 2010 en Puente Grande (Jalisco), se tuvo la oportunidad de aprender el método de meditación Vipassana en su versión tibetana para contrastarlo con la técnica de Goenka. En 2009 y 2013, se participó en cursos retiros para conocer las técnicas de meditación Lamrim de tradición tibetana en la ciudad de Morelia (Michoacán). El involucramiento del investigador como meditador fue imprescindible para construir su propia experiencia con tal de compartirla y ponerla en la perspectiva de otros meditadores dispuestos a retribuir las suyas.

Además de los retiros mencionados, se participaron en seminarios sobre tópicos específicos del Dharma entre 2007 a 2014, en centros de la FPTM ubicados en Aguascalientes (Bengungyal), Guadalajara (Khamlungpa) y Morelia (Lhundup Lam Rim Ling) impartidos por reconocidos maestros monjes y laicos del budismo tibetano, como Thubten Chödrön, Geshe Tsulga, Geshe Gelek, Packchok Rimpoché, Antonio Satta e Israel Lifshitz. En este entorno agregado al de los retiros se construyó la segunda ruta metodológica con la organización de círculos de estudio donde se compartió información (literatura sobre el Dharma) y puestas en común de experiencias sobre la meditación. De estas reuniones generamos lazos de amistad que nos permitieron acceder a dos diarios

donde sus autores dan seguimiento a las trayectorias, coyunturas y reflexiones sobre los efectos de la meditación en su vida diaria, pero también de las dificultades para sostenerla de manera disciplinada.

Finalmente, para profundizar en algunos tópicos surgidos en las reuniones grupales se realizaron entrevistas profundas a meditadores con los siguientes perfiles.

Figura 1. Características de informantes

(Ver anexo)

Los aspirantes a participar en retiros o cursos de meditación en los centros de la FPTM tienen la opción de elegir entre alguna de las siguientes dos vías. La primera y más recurrente es la de iniciarse en los conocimientos básicos del budismo asistiendo a conferencias con temas introductorios (por ejemplo, la biografía de Buda y su doctrina de *Las cuatro nobles verdades*) en los que se ubica la pertinencia de la meditación en sus diversos niveles. Quienes tienen este antecedente son los candidatos más probables para cursar cursos de meditación en la jerarquía de niveles que establece la FPMT (sus características serán tratadas en la sección siguiente). Otra vía es la que siguen meditadores formados en otras escuelas que tienen criterios claros para elegir qué curso ofertado por la FPMT desean tomar. Los cursos de meditación en el Instituto Vipassana según la técnica de S.N. Goenka requieren solicitarse a través de un formato en la página web de la organización.⁴ En ambas escuelas los cursos de meditación tienen costos con cuotas de recuperación (sobre todo cuando el curso requiere un retiro de varios días) y, en el caso de la enseñanza del Instituto Vipassana, es una cuota voluntaria. No hay discriminación alguna para considerar a los aspirantes, y solamente el compromiso de respetar las reglas básicas que coadyuvan el desarrollo del curso es lo que se exige a los participantes.

3. Lineamientos pedagógicos en la enseñanza de la meditación budista

Los acercamientos del Dharma budista al “occidente”, en particular sus métodos de meditación, incluyen diversos esfuerzos de maestros e instructores por ellos formados para adaptar estas enseñanzas a mentalidades y culturas diferentes de aquellas donde originalmente son una forma de vida en lo cotidiano e institucional.

Estamos de acuerdo con González (2013) cuando señala que la idea de pedagogía en el budismo sería una contradicción desde el punto de vista

cultural occidental, porque el Dharma es ante todo una entrega absoluta y disciplinada donde la relación maestro – discípulo ya es en sí misma un “método de enseñanza” (González, 2013: 59). No obstante, vale reconocer que en los acercamientos del budismo al occidente se perfila algo equiparable a la creación de una pedagogía de adaptación para comprender los principios de su filosofía y los beneficios de su práctica para erradicar el sufrimiento.

En esta tesitura la enseñanza – aprendizaje de la meditación budista observada en el entorno espacial de nuestra investigación se caracteriza por la presencia de una pedagogía vigorosa y adaptada a las condicionessocioculturalesde las personas interesadas en conocerla y experimentar sus beneficios. Son dos las escuelas identificadas al principio de este artículo que se distinguen por trabajar con esta pedagogía: la que enseña meditación Vipassana según la técnica secular de S. N. Goenka y la que lo hace en los centros de budismo tibetano de la FPTM. Cabe aclarar que otras importantes tradiciones del budismo, la Zen (Daido, 2005) y la Kadampa (Kelsang, 2011), enseñan también métodos de meditación, pero no con el mismo tipo de dispositivos pedagógicos que tratamos en este artículo, por lo que merecerían abordarse en un trabajo posterior. En el siguiente cuadro se representan las características que serán analizadas.

Figura 2. Tipos de escuelas budistas y técnicas de meditación en México

(Ver anexo)

Lo específico de la pedagogía referida es la adecuación de la enseñanza del Dharma para un público laico inmerso en sus entornos domésticos y laborales, con visiones de mundo diferentes a las que tendrían los discípulos que se comprometen a su aprendizaje en monasterios. Uno de los principales desafíos de los maestros e instructores de ambas escuelas es introducir las enseñanzas básicas que concientizan y motivan la construcción de una experiencia de conocimiento del Dharma a través de la meditación. Si reprodujéramos el ambiente común de un curso o retiro de meditación budista en cualquiera de las dos escuelas ¿cuáles serían las premisas pedagógicas para convocar su aprendizaje?

La primera e imprescindible premisa sería la escucha atenta de *Las cuatro Nobles Verdades*, contenidas en el primer sermón del Buda Sakyamuni que, junto con el **óctuple camino** para conseguir el fin, constituyen el núcleo de todo el budismo según la afirmación de Raimon Panikkar entre muchos otros autores (Pannikar, 2000:70). De la cita *in extenso* de *Las cuatro Nobles Verdades* (consultada en Cornu,

⁴ <http://www.dhamma.org/es/about/goenka>

2004:133 - 136), enunciamos las primeras tres: el reconocimiento de la existencia del sufrimiento, de su origen y de sus causas, para destacar la cuarta Noble Verdad que versa sobre la posibilidad humana de erradicarlo: “He aquí, oh monjes, la noble verdad sobre la vía que conduce a la cesación del sufrimiento. Se trata de la noble vía óctuple, es decir, de la visión justa, del pensamiento justo, de la palabra justa, de la acción justa, del medio de existencia justo, del esfuerzo justo, de la atención justa, del recogimiento justo” (Cornu, 2004:135).

En otra parte del primer sermón de Buda donde trata las características del óctuple sendero, reconoce el desarrollo de tres adiestramientos simultáneos para transitar por la vía que conduce a la cesación del sufrimiento: la conducta ética (*sila*), el recogimiento meditativo (*samadhi*) y el conocimiento superior (*panna*).

El recogimiento meditativo (*samadhi*) implica: el esfuerzo justo para desprenderse de hábitos mentales malsanos, guardarse de provocarlos y alentarlos; la atención justa al cuerpo, a las sensaciones sanas de salud mental; y la concentración justa, por medio de la atención en la respiración, por ejemplo. Es en la ubicación correcta del recogimiento meditativo donde se convoca la enseñanza – aprendizaje del Dharma en su práctica cotidiana.

Si quien asiste al curso o retiro se motiva con esta disertación de *Las Cuatro Nobles Verdades*, que por lo regular es expuesta magistralmente por los maestros, entonces la segunda premisa pedagógica le será de utilidad para entender, intelectualmente en primera instancia, ¿qué es la meditación? Varían los modos de explicarla en cada escuela, pero hay un principio que no se puede soslayar: la meditación Vipassana fue el método con el que Gautama alcanzó la budeidad. “Vipassana” es una palabra en Pali, cuya traducción al sánscrito es “vipasyana” y al tibetano “lhak-mtong”; formada por *vi* que significa superior o especial y *pasyana*, que significa visión, mirada. Se trata de la visión superior, penetrante que acompaña, precede o es consecuente de la práctica meditativa Shamata, cuyo objetivo es la calma mental. Shamata y Vipassana son complementarias en la medida que la primera permite estabilizar el espíritu, pero no da acceso a la comprensión de la verdadera naturaleza de los fenómenos, que es la aportación de la segunda. El objetivo de Vipassana es el examen de “sí mismo”, que se encuentra en el origen de las pasiones, hasta llegar a la realización efectiva de la “inexistencia del sí mismo” (Cornu, 2004:583).

La tercera premisa, que con frecuencia se aborda en los cursos introductorios de meditación, es el de su sentido práctico para entrenar la mente

en reconocer y evitar que las emociones conflictivas se manifiesten indiscriminadamente. La meditación familiariza en forma gradual con la percepción y observación de las emociones en sus emergencias, en discernir sus cualidades efímeras y en dirigir voluntariamente la atención de la mente hacia aquellas emociones y sentimientos que retroalimentan bienestar en uno mismo y con los demás (Ricard, 2005:121).

Una vez ubicadas estas tres premisas pedagógicas llegamos al tema de las técnicas de meditación, pero antes de abordar los matices de su enseñanza en cada escuela es importante tener presente la siguiente aclaración. Lo que de *técnica* hay en las enseñanzas de meditación búdicas nada tiene que ver con el significado contemporáneo de instrumento de un sistema experto, avalado científicamente en el campo de la tecnología, por encima de los seres humanos en su dimensión íntima y cotidiana.⁵ Recordemos que la segunda premisa pedagógica postula que las técnicas de meditación búdicas son uno de los adiestramientos simultáneos con la conducta ética y el conocimiento avanzado del Dharma, y en esta tesitura retoman el significado de *técnica* en su calidad de formas de hacer por uno mismo y compartidas, accesibles al común, susceptibles de enriquecimiento, parienta cercana del arte al punto de que S. N. Goenka llama a la meditación el *arte de vivir* (Goenka, 1980).

Es por este enfoque de técnica que la meditación no es un acto trivial como la acción de sentarse en una posición para relajar la mente a través de la respiración o la recitación de mantras sino, en todo caso, un acontecer de la subjetividad que con base en la repetición contemplativa y analítica de su singularidad transgrede los marcos generales en los que ha sido colocado el individuo como sujeto de identidad. La pertinencia de esta aclaración en el marco de una sociedad y cultura masiva es la frecuente inoculación de la “meditación budista” del cuerpo del Dharma para transformarla en un objeto de consumo cultural que se oferta en los espacios donde, según la crítica de Pierre Bourdieu, se disputa la legitimación de la administración de los bienes simbólicos y espirituales para la curación de los cuerpos y las almas (Bourdieu, 1993; Hernández, 2005).

Las variantes en la enseñanza de las técnicas de meditación budista en la escuela de S.N. Goenka en comparación con la de la FPTM y centros tibetanos equiparables radican en: a) la forma de abordar directa

⁵ Anthony Giddens, define el sistema experto como un “sistema de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que vivimos” (Giddens, 2002:37).

o en niveles graduales la meditación Vipassana y b) la concepción laica o monacal que orienta la relación entre el maestro y su discípulo.

A manera de hipótesis de trabajo proponemos que la técnica de meditación Vipassana en la escuela de S.N. Goenka es un fenómeno que revoluciona el mundo budista contemporáneo porque seculariza una forma de enseñanza legitimada tradicionalmente en el campo monacal (Wijayaratna, 2010).⁶ Sri Satya Narayan Goenka (1924 – 2013), mejor conocido como S. N. Goenka, remonta sus enseñanzas a una cadena de generaciones de maestros budistas birmanos que reconoce a Sayagyi U Ba Khin (1899 – 1971) el creador de la técnica, basada en el método tradicional de meditación Vipassana que aprendió a su vez con Saya Thetgyi, monje budista de la escuela Theravada.⁷

U Ba Khin y Goenka vivieron en la época poscolonialista de la recién formada república de Myanmar (Birmania) del sudeste asiático, trabajando el primero como funcionario público y el segundo como empresario textil con su familia. S. N. Goenka conoció a U Ba Khin en un curso al que acudió porque sufría de fuertes migrañas incurables y “una fuerte desdicha en su vida” debido a la quiebra económica del negocio familiar. En la medida que experimentó los beneficios de la meditación Vipassana se dedicó de lleno a estudiarla y asistir a su maestro en la enseñanza de grupos pequeños. U Ba Khin reconoció sus cualidades como dirigente y le encomendó la misión de organizar y difundir en otros lugares de oriente y occidente el método que había creado a partir de investigaciones y experimentos, hasta perfeccionar la técnica accesible a cualquier persona.

La estructura básica de esta enseñanza es la de un curso con duración de diez días, durante el cual se ejercita en primer lugar la destreza de *anapana* para calmar la mente cuando está agitada, mediante la observación de la respiración en su inhalación y exhalación. Se continúa al nivel de meditación Vipassana cuando la atención se mueve sistemáticamente de la cabeza a los pies y de los pies a la cabeza, observando en orden cada una de las partes del cuerpo y de las sensaciones que surgen. Es una observación ecuaníme en tanto ve lo que ocurre sin mediar interpretación o reacción alguna (Goenka, 2006).

En contraste con el método de Goenka, la enseñanza de la meditación en los centros de la FPTM y grupos equiparables se caracteriza por compartir

6 Cabe considerar que el monacato budista es uno de las más antiguas tradiciones monásticas del mundo que se remonta al siglo VI a.c.

7 Actualmente Theravada es la única sobreviviente de las dieciocho escuelas antiguas del budismo indio difundido en el sudeste asiático (Sri Lanka, Sumatra, Birmania).

dos rasgos en la adecuación del Dharma. El primero es el sustrato ortodoxo de los cánones del budismo Mahayana⁸ tibetano que estructuran los métodos de enseñanza de tres técnicas de meditación: Shamata, Lamrim (meditación analítica) y Vipassana. El segundo rasgo es el estatus monacal de sus profesores o de los instructores laicos que son formados en este contexto. Si bien los cursos de meditación se dirigen, como en la escuela anterior, a una población que no está en condiciones de experimentar el Dharma en un monasterio, su enseñanza legítima es realizada o supervisada por un monje de linaje tibetano aun cuando no sea concebida en términos religiosos.

En el *Abhidharmasmaccaya* mahayanista, pilar robusto del budismo tibetano, se menciona que hay cuatro modos de Vipassana y tres clasificaciones que el Buda hizo para trabajarla según las cuales tratan: a) del examen de las apariencias, observación puramente meditativa de la imagen del fenómeno; b) de la observación de investigación con ayuda del análisis conceptual, que desemboca en una comprensión interior y una certeza concernientes al objeto de observación; c) de la observación contemplativa que se apoya en el conocimiento supremo, con el fin de comprender directamente la verdadera naturaleza del fenómeno (Cornu, 2004:583).

La estrategia pedagógica que han seguido los maestros del budismo tibetano para adecuar la enseñanza de Vipassana en los centros de la FPTM observados ha sido la organización de tres niveles que corresponden a las técnicas ya mencionadas, en el que Shamata sería la forma básica para entrenarse en la observación meditativa, Lamrim la de investigación analítica y Vipassana el más alto nivel de meditación contemplativa y profunda. El acceso a estas tres técnicas de meditación es mediante cursos intensivos o retiros donde por lo regular se imparten prácticas introductorias sobre las tres técnicas, pero quienes desean profundizarlas y trabajarlas sistemáticamente se integran en grupos de estudio organizados por los centros de la FPTM. En este medio hay meditadores que llevan alrededor de cinco años practicando solamente la técnica Shamata y alternándola con Lamrim en retiros donde esta segunda es dirigida para trabajar temas específicos sobre las emociones negativas.

4. El Kalama Sutta a prueba en el terreno de las experiencias

¿Y cómo es que los meditadores formados en las dos escuelas hasta aquí examinadas significan

8 Budismo Mahayana o *gran vehículo* designa el conjunto de enseñanzas budistas basadas en los sutras que proclaman la primacía del ideal del bodhisattva y de la compasión universal sobre la liberación individual.

de sus experiencias?, ¿qué descubren los meditadores cuando sus experiencias se reflexionan en la perspectiva de la praxis para apreciar lo que han aprendido en el proceso de sus avances, retrocesos, dificultades, logros, inquietudes, dudas? (Amengual, 2008; Benjamin, 2009).⁹

En esta sección examinaremos una selección de reflexiones que los meditadores entrevistados (véase figura 1) realizaron sobre sus experiencias, explorando en ellas los saberes sobre su cuerpo y mente, y lo que de ello derivaron acerca del sufrimiento y de la sanación. Un primer análisis de los datos, sustentados en las entrevistas y consultas de diarios personales, indican coincidencias de tres tipos de percepciones sobre su praxis meditativa que enunciaremos con las siguientes proposiciones: 1) El descubrimiento de sus emociones como un objeto sobre el cual se puede dirigir la atención; 2) su capacidad de asombro para expresar un sentir consciente (“siento que”) de vinculación entre “pensamiento” y “cuerpo” (cuerpamente en términos teóricos); 3) el desarrollo de una especie de atención crítica que, en palabras de Thayer, es descriptible “Cuando se ejerce regularmente la crítica, sea cual fuere el asunto al que regularmente se aplique, se la ejerce, advertidamente o no, en relación a la vida” (Thayer, 2010: 11). En el contexto de la argumentación que contiene esta cita, Thayer se refiere a la vida no en términos abstractos o simples, sino en la que es moldeada de varios modos, de tal manera que la crítica erosiona su bloqueo y contención “potenciándose como virtualidad que las excede” (Thayer, 2010:13). Sugerimos tener presentes estas proposiciones a modo de pautas cuasi hermenéuticas para analizar tres tópicos convergentes en las siguientes reflexiones de los meditadores.

4.1 Sufrimiento, emociones y sanación

El deseo, el odio y las demás pasiones son enemigas sin manos y sin pies, no son ni valientes ni inteligentes. ¿Cómo he podido convertirme en su esclavo? Emboscadas en mi corazón, me golpean a su antojo y yo ni siquiera me irrito. ¡Basta de absurda paciencia!
(Santideva, 2012: 43)

En un trabajo anterior (Hernández, 2012) se estudiaron las expectativas que personas con enfermedades crónicas y terminales expresaban para aprender a meditar, esperando obtener un alivio a sus dolores físicos y ansiedades, cuando no la posible cura

de sus enfermedades. En este artículo, el grupo de meditadores, referidos varias veces, dirigen su interés en el escenario de las emociones negativas para explicar las causas de su sufrimiento cotidiano por las tensiones y conductas desagradables. Es notable en sus relatos el interés por retomar los argumentos sobre la conexión entre emociones y sufrimiento que algunos escritores budistas, entre ellos el Dalai Lama, han desarrollado en sus acercamientos con la ciencia. Lo notable de estas narrativas de los meditadores es que no reproducen los cánones del Dharma escuchados en los cursos, sino que hay información procesada de una fuente diferente para reflexionar su experiencia en términos analíticos y no necesariamente corroborativos de creencias.

En los centros de la FPTM estudiados, y específicamente en el de Morelia, hay un fuerte vínculo y divulgación de los hallazgos del diálogo entre el budismo tibetano y la ciencia en el marco de programas y simposios que desde 1987 han desarrollado investigaciones en las ciencias de la conducta, la neurociencia, la ciencia clínica y las humanidades a través del Mind & Life Institute (MLI) (Goleman, 2006; MLI, 2018; Wallace, 2007). Esta variable es importante porque fomenta el desplazamiento de la práctica del Dharma como creencia a la de un paradigma epistémico que, por estar sometido al método científico experimental, aporta otras lecturas de la observación contemplativa de las emociones aunado a sus aplicaciones en el campo de la salud mental (Kabat-Zinn, 2004).

Varios profesores e instructores de la FPTM que imparten entrenamiento de meditación en los retiros o conferencias, recurren con frecuencia a estas fuentes para dar ejemplos y ubicar características neuro científicas de la meditación, de tal manera que el público asistente y los estudiantes pueden consultar el material referido.

De los siete meditadores entrevistados, cinco de ellos han leído a Goleman (2006), Ricard (2005), Revel y Ricard (1998) en español, y solamente uno, por su dominio del idioma inglés, a Wallace (2006; 2007), que se hallan entre los principales exponentes de este diálogo a la par del Dalai Lama que ha prologado varias publicaciones del MLI y dictado conferencias específicas sobre el tema de budismo y neurociencia, accesibles en internet (MLI, 2018).

Al tratar el tema de las emociones negativas con estos cinco meditadores fue notable su sensibilidad para enfocar su naturaleza y presencia en tanto hechos y no en términos “morales” que las clasifica como buenas y malas. ¿En qué medida el diálogo entre budismo y ciencia es una variable interviniente en el modo de interpretar la práctica de la meditación?

⁹ El enfoque de la experiencia en su calidad de praxis debe mucho al pensamiento de Walter Benjamin en sus últimos escritos sobre este objeto de conocimiento que debatió, entre otros, a lo largo de su trabajo filosófico.

Los entornos cotidianos donde los meditadores entrevistados aprecian beneficios de su práctica es en los íntimos de las relaciones domésticas familiares y el espacio público del trabajo. Sus testimonios apuntan a reconocer el fortalecimiento de su voluntad para admitir y rectificar errores, pedir disculpas a sus parejas y compañeros después de explosiones de enojo, examinar las dificultades de manera ecuánime, manifestar alegría. No describen situaciones ideales que propiciarían la apología de la meditación, sino que a través de conductas como las mencionadas definen indicadores para compararlos con comportamientos anteriores y valorar su entrenamiento para identificar y detectar las emociones negativas antes de que tomen el control de sus reacciones. Veamos un ejemplo

Por mi trabajo (secretaria en una oficina de servicio público) trato a mucha gente durante el día y hay momentos en los que aunque no quiera pierdo la paciencia y me enojo [...] la meditación no es que la sienta como un toque mágico que me libra del enojo, pero sí creo que me ha ayudado a mejorar mi atención en lo que hago [...] a tratar a cada persona como única, dándole atención sólo a ella [...] ya con eso me conformo orita pues de verdad que han bajado mis dosis de estrés (Meditadora 3).¹⁰

Los meditadores 3, 5 y 7 se refirieron a otra proyección de la meditación, no centrada en el mejoramiento personal, sino en la sanación de manera específica como una respuesta para abatir el sufrimiento propio y de otros.

El término sanación forma parte de un vocabulario común e impreciso en la cultura de la autoayuda contemporánea que, en el campo de la enfermedad de los seres humanos, supone la existencia de una dimensión paralela al saber médico: la del saber interno del individuo cuando descubre su espiritualidad y aprende a orientarla para el beneficio holístico de su cuerpo, mente y espíritu (Northrup, 1999).

Entre las motivaciones personales para aprender técnicas de meditación budista se manifiesta con frecuencia la expectativa de fortalecer la espiritualidad en personas relacionadas con prácticas terapéuticas de sanación, así como médicos y enfermeras con formación profesional. Hay coyunturas y lugares donde la divulgación de ciertas técnicas de sanación cataliza oleadas de aspirantes que quieren aprender a meditar como, por ejemplo, 10 En adelante las referencias de las entrevistas a los meditadores corresponderán a su ubicación y características enumeradas en el cuadro de la figura 1.

en el caso del meditador 7 cuando a mediados de los noventa tomó cursos de reiki y la maestra que lo inició le sugirió aprender meditación Vipassana en la escuela de Goenka.

4.2 Cuerpo - mente

Si en este momento te puedo decir que tengo un cuerpo, y no me refiero al físico y biológico, es porque algo dentro de mí que los budistas llaman mente se ha despertado con la meditación. Mi mente recorre cada parte de mi cuerpo, detecto sensaciones y partes adoloridas. La experiencia más hermosa es captar los latidos del corazón por una buena concentración en la respiración. Es indescriptible, tienes que vivirla porque no es que estés escuchando o sintiendo la vibración, sino que eres un todo consciente (Meditador 1).

Emmanuel Levinas escribió que en el umbral del dolor físico quien lo padece se da cuenta de la separación ficticia entre cuerpo y espíritu, porque entra a una zona donde toda racionalización intelectual es obsoleta ante la intensidad de las sensaciones y el recorrido consciente que se hace de ellas (Levinas, 1998:48). Con esta observación Levinas problematiza la interpretación tradicional que ante la pregunta ¿qué es esto de “tener un cuerpo”? da como toda respuesta “algo que se soporta”, como si fuera un objeto del mundo exterior.

Las narrativas de los meditadores entrevistados para describir las sensaciones sobre sus cuerpos, durante los minutos que sentados hacen esfuerzos intensos para mantener la atención en su respiración, suelen seguir el curso de una banda de moebius porque por un lado, pretenden razonar con el discurso de las enseñanzas la consigna de un cuerpo – mente articulado, pero por otro, no pueden evitar el azoro de descubrir en sus viajes interiores con los ojos cerrados lo posible de ese discurso en las sensaciones experimentadas y las limitaciones de las palabras para describirlas.

Los testimonios de estos meditadores invitan a proponer a modo de hipótesis, si acaso la subjetividad escurridiza a la que se refiere Martuccelli en términos sociológicos (Martuccelli, 2012: 398) se manifiesta en este momento de la experiencia, donde el meditador se encuentra con su cuerpo, no necesariamente en el umbral del dolor al que se refiere Levinas pero si en el umbral donde el orden de las formas desdibuja al sujeto y posibilita que ese *encuentro* enfatice su significado multisemántico de quien “va hacia” el otro o lo otro.

La experiencia de encuentro con el cuerpo hace referencia constante a la escucha atenta de la respiración y el descubrimiento de su entorno como puede ser el de los latidos del corazón, para seguir en el recorrido de las sensaciones de hormigueo, de temperaturas oscilantes entre el calor y el frío. Y en ese movimiento surge la pregunta *¿qué es lo que observa todo esto?* En una entrevista realizada a S.N. Goenka se dio el siguiente diálogo:

P.- Me siento confuso sobre quién observa y quién o qué es observado.

S.N.G.- Ninguna respuesta intelectual puede satisfacerte. Debes investigar por ti mismo. ¿Qué es este “yo” que está haciendo todo esto? ¿Quién es este “yo”? Explora, analiza. Mira si surge algún “yo”; si lo hace obsérvalo. Si no lo hace, acéptalo: “Este “yo” es una ilusión” (Goenka en Hart, 2005:153).

El meditador 1 comentó al terminar un retiro de meditación Vipassana, que la imagen con la cual se representaba la observación introspectiva de las sensaciones era una pintura de René Magritte en la cual un sujeto aparece de espaldas mirándose al espejo, pero el reflejo frontal no es el de su rostro sino el de su espalda misma desde la cabeza hasta su cintura.¹¹ ‘Eso’ que observa al observador ¿es lo que los budistas llaman ego?

4.3 El insondable ego

No me gusta meditar sentado con las piernas cruzadas. Siento como un tormento (¿será cierto lo que explico ayer el instructor acerca de que el dolor es una invención de la mente?, ¿mi mente produce el dolor de los tendones o los tendones adoloridos contribuyen a que mi mente lleve al extremo este dolor y lo viva como desdicha?). Leo lo que escribo en días anteriores y puras palabras de “bueno”, “malo”, “desagradable” ... creo que no he aprendido nada en el retiro y me estoy dando cuenta que aquí me estoy confrontando con mi ego. Esto no es un duelo entre “mis ideas” y las enseñanzas del instructor, es un duelo con mi ego amenazado y temeroso de evidenciar lo inconsistente que es. No pienso darle más fuerza de la que no tiene oponiéndome a él, lo voy a desarmar (Meditador 7).¹²

11 Se refiere a la pintura al óleo sobre lienzo de René Magritte titulada *Prohibida la reproducción*. (*Retrato de Edward James, 1937*).

12 Extracto del diario personal de meditador 7.

En una conferencia de Fleischman (2012), psiquiatra y experimentado meditador Vipassana formado en la técnica de N. S. Goenka, se preguntaba hasta qué punto la meditación budista es un reto difícil de enfrentar para los habitantes occidentales del mundo moderno. El comentario de Fleischman no se refiere solamente a las dificultades que todo aprendiz requiere resolver para disciplinarse en la práctica de la técnica durante los cursos y su vida diaria, sino también a una forma de alienación social y cultural donde el individuo se vuelca sobre sí como objeto observado ante la represión de los impulsos emocionales y la consiguiente sensación de estar separado, de estar frente al universo (Yébenes, 2014:25).

Entre los entrevistados y otros meditadores consultados la cuestión del ego es una preocupación intelectual insoslayable, ante la cual no basta con decir *¡anicca!* (“nada es estático”) como recomienda Goenka para volver a enfocar la atención en la respiración, pues esta idea perturbadora es un componente de la identidad del individuo que, según Bajoit (2014), está habituado culturalmente a circular en sus diálogos internos creyendo en su individuación libre para realizar lo que quiere, al mismo tiempo que se resiste a problematizar su manera de ser escuchándose en “así soy y así me acepto” (Ricard, 2005: 41).

Iglesias (2007), otro experto meditador como Fleischman, reconoce también lo que el ego representa como problema para el meditador en el mundo moderno de occidente, porque siendo la meditación un método que contribuye a identificar el núcleo duro del sufrimiento provocado por la mente deseante: el ‘ego’, resulta paradójico que en este proceso se confunda el desarrollo de una consciencia observante con el objeto del que se pretende liberar.

El pensamiento es el hábitat del ego, su medio natural. Para ser más precisos, habría que ir algo más lejos: el ego es un pensamiento.

...El ego es una historia, miles de historias entrelazadas, interdependientes, conectadas por una sintaxis emocional bipolar sencilla pero abismal; una imagen sintetizada a partir de miles de imágenes; un juicio de carácter inestable, siempre en trance de actualizarse y confrontarse con nuevos datos, con nuevas informaciones. ...Basta con decir que el ego asoma siempre en nuestras historias mentales, y que es como un zapador incansable, un cribador constante de la experiencia pensada, siempre en busca de autoafirmación, siempre evaluando las posibles recompensas y peligros,

el placer y el dolor, el deseo y la aversión (Iglesias, 2007:27).

Esto es lo que aportan los meditadores expertos que han escrito al respecto desde una óptica analítica, y los meditadores entrevistados ¿qué dicen desde sus respectivas experiencias?

No entiendo bien eso del ego, lo que si te puedo decir es que si me hago tiempo un ratito al día (digamos 15 o 20 minutos) para sentarme en la posición y calmarme para meditar me salen mejor las cosas... otras veces por estar con ese duro y dale de meditar como cuando rezas por obligación, entonces siento como si yo mismo estuviera vigilándome y empieza el “así no se hace”, “no te distraigas” (Meditador 4).

Tengo la impresión de que el ego del que habla Freud ya existe como parte de nuestra personalidad y cuando aprendemos a meditar entonces nuestra mente juega con él para evitar que lo anulemos o lo que sea que pase. Durante un buen tiempo creí que hasta mi ego tenía forma y como un fantasma me andaba haciendo tiznaderas, pero luego reflexioné y me di cuenta de la tontería que era eso. Hace buen tiempo que mande al diablo al “ego” y me dedico a concentrarme en mi respiración, en lo que mi cuerpo siente...medito mejor así y logro prolongar el tiempo, porque tampoco estoy ya con la tentación del reloj midiendo los 45 minutos que debe durar la sentada. Eso de soltarse es una experiencia hermosa, con toda sinceridad te lo recomiendo (Meditador 6).

Conclusiones

Las experiencias de los meditadores analizadas en este artículo, teniendo como contexto las estrategias pedagógicas de las escuelas donde se instruyeron y asesoran para aprender métodos de meditación budista, nos invita a considerar algunas reflexiones sociológicas sobre las situaciones del individuo en su calidad de sujeto, para enfrentar el sufrimiento en la vida cotidiana.

Lo primero a destacar es el hecho de que los practicantes de meditación budista requieren comprenderse como sujetos en las condiciones históricas específicas donde sus biografías se intersectan con los movimientos internos del universo budista, atendiendo particularmente los procesos de su implantación cultural y religiosa en los países de habla hispana, por citar algunos. Si como afirma Zizek el budismo es un acontecimiento, porque en su calidad de fenómeno representa un “cambio del

planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él” (Zizek, 2014:24),¹³ la exposición desarrollada en este trabajo tendría la fortaleza de mostrar un tipo de meditadores que en relación con la pedagogía budista desarrollada para hacer del Dharma un curso de acción hacen de su práctica una búsqueda cognitiva –nos atrevemos a identificarla como epistemológica- para efectos prácticos en su vida. Este rasgo es clave para despejar el pre-juicio de reducir al budismo y sus seguidores como parte del fenómeno New Age. De esta primera reflexión proponemos concluir que en su calidad de fenómeno social el abordaje de los meditadores budistas requiere considerar su diversificación sociocultural.

Como segunda reflexión remitimos a la dimensión subjetiva del individuo aquí tratada: el hecho de que las experiencias de los meditadores muestran que sus prácticas son percibidas como herramientas para reconocer en sus emociones algunos indicadores de su sufrimiento social. Si bien el budismo en la perspectiva de sus practicantes no es un tema que convoque mucho interés en la investigación sociológica, de entre los pocos estudios realizados con métodos etnográficos es notable el peso religioso del budismo para convocar a individuos que buscan en él un sistema de creencias para inventar o recrear identidades (May, 2016; González, 2018). La investigación aquí expuesta no tiene elementos para evaluar cual es el imaginario de los informantes consultados con respecto al budismo en su calidad religiosa; lo que si podemos afirmar es que en la experiencia de la meditación su comportamiento no es la del creyente que sigue dogmas, sino la del explorador que plantean preguntas y ensaya respuestas en el reto de comprender su sufrimiento y abatirlo. El meditador 2 se presentaba como un “budista surfeador” pues dice que el budismo es una enseñanza que para practicarla requiere que “aprendas a surfear entre las olas de la vida”.

Para finalizar, la última reflexión la proponemos ubicar en la escala de la discusión conceptual del problema de la subjetividad en la vida moderna –discusión sociológica que hemos seguido en este artículo a través de Martuccelli (2012) –con el fin de sugerir que la experiencia de los meditadores budistas puede considerarse como un síntoma social que enfoca el cuerpo como dimensión epistemológica del individuo. Si retomamos la sanación como una ruta clave que motiva el aprendizaje de la meditación, en las experiencias analizadas hay evidencias del desplazamiento de las concepciones que hacen del

13 En el capítulo 3 del libro citado, Zizek aborda críticamente el tema del budismo como acontecimiento.

cuerpo un campo de lucha (para la medicina alópata, por ejemplo), un vehículo de mortificación (para la sublimación y expiación religiosa, por ejemplo), o un espacio de castigo (para la teologías religiosas patriarcales, por ejemplo) que explora, en el diálogo del budismo con la ciencia aunque no solamente ahí, la potencialidad del cuerpo mente como espacio de encuentro, de recuperación de su saber objetivo para comprender causas del sufrimiento social, construidas culturalmente.

Bibliografía

- AMENGUAL, G. (2008) “Pérdida de la experiencia y ruptura de la tradición. La experiencia en el pensamiento de Walter Benjamin” en Amengual, G., Cabot, M. y Vermal J. (eds.) *Ruptura de la tradición. Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*. Madrid: Trotta.
- ANTÓN, F. (2017) “Antropología del sufrimiento social”. *Revista Antropología Experimental* No.17, p. 345 – 355.
- BAJOIT, G. (2014) “Modeles culturels et creation de sens” en Suárez, H. (coord.) *Las formas de pertenecer*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- BATCHELOR, S. (2008) *Budismo sin creencias. Guía contemporánea para despertar*. Madrid: Gaia.
- BENJAMIN, W. (2009) “El narrador. consideraciones sobre la obra de Nikolai Leskov” en Benjamin, W. *Obras. libro ii, vol.2*. Madrid: Abada.
- BOURDIEU, P. (1993) “La disolución de lo religioso” en Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Madrid: Gedisa.
- CORNU, P. (2004) *Diccionario Akal del budismo*. Madrid: Akal.
- DAIDO, J. (2005) *El arte de permanecer sentado. La práctica de la meditación zen*. Barcelona: Oniro.
- DAS, V. (2008) *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Universidad de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.
- DETHLEFSEN T. Y DAHLKE, R. (1985) *La enfermedad como camino*. Barcelona: Dinámica.
- FLEISCHMAN, P. (2012) *Karma and chaos. New and collected essays on vipassana meditation*. Washington: Vipassana Research Publications.
- GARFINKEL, H. (2006) *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos, UNAM, U. Nacional de Colombia.
- GIDDENS, A. (2002) *Consecuencias de la modernidad*. México: Alianza.
- GOENKA, N.S. (1980) *El arte de vivir*. México: Asociación vipassana de México.
- GOENKA, N.S. (2006) *Meditación vipassana. Guía para la práctica según la tradición de Sayagyi U Ba Khin, enseñada por S.N. Goenka*. México: Asociación vipassana de México.
- GOLEMAN, D. (2006) *Emociones destructivas. Daniel Goleman narra un diálogo con el Dalai Lama*. Buenos Aires: Vergara.
- GONZÁLEZ M. (2013) “La idea de pedagogía budista como contradicción esencial y la aplicación de los cuatro inconmensurables del dharma de Buda a la educación infantil occidental” en *Reladei. Revista latinoamericana de educación infantil*. vol.2, No.3, p. 57 – 70.
- GONZÁLEZ, M. (2018) *Un estudio de la apropiación del budismo en México a través de sus practicantes*. Tesis de Maestría, México: UNAM.
- HART, W. (2005) *La vipassana. el arte de la meditación*. Madrid: Edaf.
- HERNÁNDEZ, M. (2005) “ENTRE las emergencias espirituales en una época axial y la mercantilización contemporánea de los bienes de sanación” en *Desacatos. Revista de antropología social*. No. 18, p. 15 – 28.
- HERNÁNDEZ, M. (2012) “Aprendiendo a deconstruir el sufrimiento: los meditadores budistas en México” en Suárez, H., Zubillaga, V., Bajoit J. (coords.) *El nuevo malestar de la cultura*. México: IIS-UNAM.
- IGLESIAS, J. (2007) *La meditación deconstruida*. Barcelona: Kairós.
- KABAT – ZINN, J. (2004) *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- KELSANG, G. (2011) *Nuevo manual de meditación. meditaciones para una vida feliz y llena de significado*. Málaga: Tharpa.
- LEVINAS, E. (1998) “La filosofía del hitlerismo” en *Nexos* No. 245, pp. 43 – 49.
- MARTUCELLI, D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- MAY, E. (2016) “¿Por qué me convertí? ¿Por qué se convirtieron? Los budistas Soka Gakkai en Mérida, Yucatán” en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. No. 148bis, pp.205 – 241.
- MIND & LIFE INSTITUTE, *Books*, <https://www.mindandlife.org/books/>, Fecha de consulta: 31/07/2018.
- MISHRA, P. (2007) *Para no sufrir más. El buda en el mundo*. Barcelona: Anagrama.
- NHAT HANH T. (1999) *Transformación y sanación. El Sutra de los cuatro fundamentos de la consciencia*. Buenos Aires: Paidós Orientalia.
- NORTHRUP, C. (1999) *Cuerpo de mujer, sabiduría de mujer. Una guía para la salud física y emocional*. Barcelona: Urano.

- PANIKKAR, R. (2000) *El silencio del buddha. Una introducción al ateísmo religioso*. Madrid: Siruela.
- RENAULT, E. (2008) *Souffrances sociales*. París: La Découverte.
- REVEL, J., RICARD, M. (1998) *El monje y el filósofo*. Barcelona: Urano.
- RICARD, M. (2005) *En defensa de la felicidad*. Madrid: Urano.
- SANTIDEVA (2012) *Camino al despertar. Introducción al camino del bodisatva*. Madrid: Siruela.
- THAYER, W. (2010) *Tecnologías de la crítica. Entre Walter Benjamin y Gilles Deleuze*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- U BA KHIN, S. (2008) *El tiempo de vipassana ha llegado. Las enseñanzas y manuscritos de Sayagyi U Ba Khin con comentarios de S.N. Goenka*. India: Vipassana Research Institute.
- WALLACE, A. (2006) *The Attention Revolution. Unlocking the Power of the Focused Mind*. Boston: Wisdom Pub.
- WALLACE, A. (2007) *Contemplative Science. Where Buddhism and Neuroscience Converge*. New York: Columbia University.
- WEBER, M. (2003) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Introducción y edición crítica de Francisco Gil Villegas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WIJAYARATNA, M. (2010) *El monje budista. Según los textos del Theravada*. Valencia: Pre Textos.
- WILKINSON, I. (2005) *Suffering: A Sociological Introduction*. U.S.A.: Polity Press.
- YÉBENEZ, Z. (2014) *Los espíritus y sus mundos. locura y subjetividad en el México moderno y contemporáneo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Gedisa.
- ZIZEK, S. (2014) *Acontecimiento*. México: Sexto piso.

Citado. HERNÁNDEZ-MADRID, Miguel J. (2019) "La enseñanza de la meditación budista en México para la sanación emocional" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 45-57. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/510>.

Plazos. Recibido: 10/01/2017. Aceptado: 08/01/2019.

Figura 1. Características de informantes

OCUPACIÓN/GÉNERO	TÉCNICAS DE MEDITACIÓN APRENDIDAS EN CURSOS				Tiempo practicando meditación cuando se hizo la entrevista
	Vipassana (Goenka)	Vipassana (tibetana)	Shamata (tibetana)	Lam Rim (tibetana)	
Meditador 1 Estudiante universitario/H	*				9 meses
Meditador 2 Estudiante universitario/H			*	*	5 años
Meditadora 3 Secretaria/M		*	*	*	3 años
Meditador 4 Comerciante/H			*	*	2 años
Meditadora 5 Enfermera/M	*		*	*	5 años
Meditador 6 Profesor universitario/H			*	*	3 años
Meditador 7 Profesor universitario/H	*	*	*	*	8 años

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Tipos de escuelas budistas y técnicas de meditación en México

Escuelas budistas investigadas	Técnicas de meditación	
MEDITACIÓN VIPASSANA POR S.N. GOENKA	BASES FILOSÓFICAS: <i>Cuatro nobles verdades</i> (Sermón de Benarés). <i>La noble vía óctuple.</i> <i>Kalama Sutta.</i>	<i>MEDITACIÓN VIPASSANA</i> [tradición Theravada]
TIBETANO EN CENTROS DE LA FPTM Y EQUIPARABLES		<i>MEDITACIÓN VIPASSANA</i> [tradición Mahayana] Niveles de adiestramiento meditativo: <ul style="list-style-type: none">• <i>Shamata</i>• <i>Lamrin</i>• <i>Vipassana</i>

Fuente: elaboración propia.

Emocionalidad política y procesos de subjetivación en la acción colectiva juvenil: la “Marcha de la gorra” en Córdoba-Argentina

Political emotionality and subjectivation processes into youth collective action: “Marcha de la gorra” in Córdoba-Argentina

Macarena Roldán*

Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS) CONICET-Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
macarena_rolan5@hotmail.com

Resumen

El presente artículo se desprende de un trabajo de investigación que procuró explorar los despliegues de emocionalidad política al interior de la Octava Marcha de la Gorra. Esta manifestación presenta un alto componente juvenil y se realiza anualmente en Córdoba (Argentina), con el objetivo de instalar un reclamo contra las políticas de seguridad de esta provincia. Entendiendo a la Marcha como una experiencia de subjetivación política juvenil, se atendió a la elaboración política de las emociones en tanto dimensión clave de dicho proceso. Para ello, se procuró identificar los diferentes climas y matices emocionales que suscitó la experiencia-Marcha, considerando las construcciones discursivas que los sujetos participantes efectúan de acuerdo a sus propias vivencias. Se partió de un enfoque cualitativo que contempló: entrevistas en profundidad y de foto elucidación, registro etnográfico colectivo y revisión de documentos. La puesta en diálogo de distintas perspectivas teóricas en torno a las emociones, pensadas en clave colectiva, dio lugar a una serie de reflexiones acerca de los anudamientos entre emocionalidad política y subjetivación al interior de la acción colectiva. Finalmente, el repertorio expresivo y artístico que caracteriza a la Marcha, permitió dar cuenta de la centralidad de la corporalidad en los procesos de resistencia.

Palabras clave: Subjetivación política – Emocionalidad política – Juventudes – Etnografía de Evento - Marcha de la Gorra

Abstract

The present article follows from a research work that sought to explore the displays of political emotionality within the Eighth March of the Cap. This demonstration has a high juvenile component and is held annually in Córdoba (Argentina), with the aim of installing a complaint against the security policies of this province. Understanding the March as an experience of juvenile political subjectivation, the political elaboration of the emotions as a key dimension of the process was attended to. In order to do so, we sought to identify the different climates and emotional nuances that the experience-Marcha brought about, considering the discursive constructions that the participating subjects make according to their own experiences. It was based on a qualitative approach that included: in-depth interviews and photo elucidation, collective ethnographic registration and document review. The dialogue of different theoretical perspectives around the emotions, thought in collective key, gave rise to a series of reflections about the ties between political emotionality and subjectivation within the collective action. Finally, the expressive and artistic repertoire that characterizes the March, allowed to realize the centrality of corporality in the processes of resistance.

Keywords: Political Subjectivation – Political Emotionality – Youth – Event Ethnography – Marcha de la Gorra

* Doctoranda en Psicología

Emocionalidad política y procesos de subjetivación en la acción colectiva juvenil: la “Marcha de la gorra” en Córdoba-Argentina

Introducción

Este artículo surge a partir de un trabajo final de grado, que a su vez se enmarca en una serie de proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) dedicados al estudio de lo que podría conceptualizarse como una acción colectiva, la Marcha de la Gorra, la cual es inscripta como una experiencia de subjetivación política de jóvenes cordobeses. De un modo específico, el presente trabajo se aboca al estudio de los despliegues de “emocionalidad política” (Bonvillani, 2010 y 2013) que tienen lugar en los procesos de subjetivación propios del encuentro de lo juvenil con lo político en el contexto de la Marcha de la Gorra –en adelante, la Marcha.

Este evento consiste en una manifestación multitudinaria –con un promedio de entre 15.000 y 20.000 participantes por edición–, con un gran componente juvenil, que tiene lugar cada 20 de noviembre en la ciudad de Córdoba. El organizador más visible es el Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos, acompañado de una multiplicidad de agrupaciones políticas y organizaciones sociales de diversa procedencia política y territorial. La Marcha tuvo su origen en el año 2007 y desde entonces se ha realizado ininterrumpidamente, conquistando más de una década de historia y un total de once ediciones hasta la actualidad. Su convocatoria *in crescendo* y su presencia sostenida en las calles de Córdoba, le han otorgado un lugar de reconocimiento en la agenda política de los movimientos y las organizaciones locales.

La Marcha tiene como principal propósito instalar un reclamo contra las políticas públicas de seguridad del Estado Provincial y quien constituye su principal brazo ejecutor, a saber, la institución policial. Con respecto al plano legislativo, se denuncian la arbitrariedad y el punitivismo del Código de Faltas (Ley 8.431) –actualmente reemplazado por el Código de Convivencia (Ley 10.326)– y las prácticas represivas que habilitan en la práctica. Estos códigos regulan

específicamente las contravenciones en el ámbito provincial y su aplicación abusiva –tal como se enuncia en el contexto de la Marcha– produce elevados índices de detenciones que tienen como blanco preferencial a los jóvenes de sectores populares, en tanto que sistemáticamente son señalados como “sospechosos”, en aras de la “prevención del delito”. Esta arbitrariedad es insistentemente cuestionada en la protesta y se materializa en la elección del objeto-símbolo *gorra* –que da nombre a la Marcha– en tanto mostración provocadora, por parte de los jóvenes, como un símbolo de la etiqueta social por la cual son identificados como peligrosos y son detenidos (Bonvillani, 2013). De este modo, esta concentración multitudinaria de jóvenes para marchar un día de noviembre por las calles del centro de la ciudad, irrumpe en la escena pública de la ciudad de Córdoba a la manera de una acción colectiva (Tarrow, 1997), cuya singularidad radica, fundamentalmente, en los repertorios de acción y en las intervenciones estético-artísticas que alberga, concebidos como procesos configuradores de subjetividad.

Desde el año 2012, en el marco de los proyectos de investigación mencionados anteriormente, se viene realizando una etnografía colectiva de esta movilización, tarea que se sostiene hasta la actualidad. En este marco, es importante aclarar que las informaciones que aquí se ofrecen emergieron de sucesivas aproximaciones al campo, entre las que se incluyen la participación en la Mesa Organizativa de la Octava Marcha de la Gorra y el registro etnográfico de la misma; consecuentemente, los datos que se presentan a continuación corresponden a la Octava Edición (2014) de la Marcha.

Una de las conjeturas de las que se parte alude al hecho de que la participación de estos jóvenes en el espacio público tiende a desplegarse a través de diversos canales expresivos y organizativos, no necesariamente vinculados con la institucionalidad política tradicional. En este sentido, se considera importante atender a estas modalidades particulares

de vinculación con lo político que muestran los y las jóvenes en esta experiencia, puesto que no sólo se presentan como herramientas de denuncia y de transformación, sino que, según se sostiene, habilitan procesos configuradores de subjetividad política. Estas modalidades de participación, novedosas e instituyentes, adoptan en esta protesta un componente afectivo/emocional que se hace evidente en los cuerpos de quienes conforman la misma. La propia corporalidad de los marchantes aparece como materialidad desde la cual se denuncia y se repudia la persecución y el abuso policial a los jóvenes, al tiempo que es también un locus de expresividad y celebración de la cultura juvenil y popular.

Desde la perspectiva aquí asumida, se piensa a los procesos de subjetivación política como complejos entramados en los que se conjugan cogniciones, emociones y acciones (Bonvillani, 2017). Si bien se trata de dimensiones sólo separables a los fines analíticos, el presente trabajo centra su atención en el papel preponderante que juega lo emocional en esta acción colectiva particular, concebida como experiencia de subjetivación política. Es en este sentido que la noción de emocionalidad política se torna un concepto central para comprender las producciones subjetivas que allí tienen lugar.

Juventudes populares y apropiaciones diferenciales de la trama urbana

Previo a ubicar a la Marcha de la Gorra como una experiencia de subjetivación juvenil en la que se despliegan procesos de emocionalidad política, resulta pertinente efectuar una caracterización en torno a la vinculación de los sujetos juveniles con sus posibilidades de habitabilidad de la trama urbana.

La categoría “joven”, así como la de “juventud”, no siempre han sido empleadas de la misma manera. En este sentido, Margulis y Urresti (1999), proponen recuperar cierta materialidad e historicidad en el uso sociológico del concepto juventud, donde además de considerar las franjas etarias a las que los sujetos son asignados, deben tomarse en consideración cuestiones vinculadas a las desiguales pertenencias de clase, al aspecto generacional y a las circunstancias culturales, los marcos institucionales, las cuestiones de género, etc. Por su parte, Reguillo (2003) afirma que los jóvenes son sistemáticamente señalados como peligrosos, convirtiendo a juventud y delincuencia en sinónimos, dando lugar a la naturalización de la violencia institucionalizada que se ejerce contra estos sujetos. Así, los condicionamientos de clase operan conjuntamente con “una fenomenología social espontánea” (Margulis y Urresti, 1999: 63), a partir de la cual la apariencia y los rasgos corporales

de los sujetos, operan en los intercambios cotidianos como elementos clasificatorios que se apoyan en atribuciones culturales o barriales con valoraciones desiguales. Estos procesos aparecen permeados por prejuicios sociales y estigmatizaciones que se dirigen a los jóvenes de sectores populares de manera particular.

Cuando aquí se hace referencia a lo popular (Baño, 2004), se pretende destacar no sólo que se trata de jóvenes que se ubican en relación a determinadas condiciones materiales de existencia que los enmarcan en una situación de pobreza, sino que también aparecen identificados con un tipo de cultura deslegitimada desde lo hegemónico, que desemboca en la subvaloración de determinados estilos de vida (Bonvillani, 2015). En este sentido, los modos de estigmatización basados en imaginarios vinculados al cuerpo, se apoyan también en rasgos que se originan en la cultura (Margulis y Urresti, 1999). Esta operatoria acaba por asociar a estos jóvenes con trazos de peligrosidad y delincuencia, tornándose manifiesta al momento de limitar la circulación de estos cuerpos juveniles en determinados lugares de la ciudad, lo cual es caracterizado por los autores como “olfato policial” (Crisafulli, 2013: 6). En este registro, opera una lógica de reconocimiento comparable con los estudios de la psiquiatría criminológica de Lombroso, que validaban las asociaciones entre la irregularidad atribuida y las “anomalías” del cuerpo con la identificación indiscutible del sujeto delincuente, encerrado en sus estigmas (Le Breton, 2010).

De este modo, los espacios urbanos emiten mensajes –que contienen prohibiciones y posibilidades– delimitando itinerarios posibles, donde las calles céntricas de la ciudad aparecen vedadas para aquellos cuerpos que no son legitimados desde la mirada hegemónica (Margulis y Urresti, 1999). Estos mensajes no son necesariamente verbales, sino que se encarnan en miradas, gestualidades y tratos diferenciales que “consolidan la sensación de ser un ciudadano de segunda, desalentando la salida del propio barrio y el tránsito por algunas zonas de la ciudad” (Margulis y Urresti, 1999: 21). Así, la trama urbana se configura a la manera de un escenario multidimensional que presenta regulaciones diferenciales para los cuerpos que la habitan, distinguiéndose:

Las habitabilidades negadas de los que lo tienen todo –desde la prohibición del estigma y el no contacto con la plebe amenazante–, y de los que no tienen nada –desde la imposibilidad de saltar los muros mentales que dividen

calles, avenidas y plazas—, convirtiéndolos en ‘presentables’ e ‘impresentables’. (Scribano, 2007: 12)

Estos procesos de etiquetamiento y de segregación dan lugar a la constitución de una imagen devaluada del sí mismo para estos jóvenes, resultante de una internalización de la operatoria estigmatizante de la que han sido objeto a lo largo de toda su vida, produciendo emociones oscuras, opacas, como miedo, vergüenza y resignación (Bonvillani, 2010). Estos procesos de estigmatización se apoyan en imágenes y creencias que circulan hegemonícamente sobre los jóvenes de sectores populares, cargadas de valoraciones altamente negativas que se enuncian en series significantes a la manera de joven-pobre-vago-ladrón-drogadicto (Bonvillani, 2013).

Estrategia metodológica

En este estudio se trabajó con un enfoque cualitativo, partiendo de una etnografía colectiva de evento (Borges, 2004) que contemplara un registro multidimensional de la Marcha, complementando con entrevistas en profundidad orientadas por guiones temáticos.

La etnografía de evento se constituyó en una herramienta valiosa para este estudio, entendiendo a la Marcha como un lugar-evento que se caracteriza por su brevedad y su constante dislocamiento espacial, es decir, por ser un objeto etnográfico que presenta como signo distintivo el movimiento. Esta estrategia metodológica, que se inscribe en una mirada antropológica de la acción colectiva, permite aproximarse a la Marcha contemplando su condición de fugacidad —puesto que dicha movilización se despliega un día determinado, durante escasas horas de duración—, y de inestabilidad: la marcha es movimiento, es una columna que avanza por el espacio público urbano. Atendiendo a tales condiciones, el trabajo de campo debe ser altamente flexible y creativo para conseguir acompañar el desplazamiento y la fluctuación que caracterizan este tipo de expresiones, por lo que la investigadora debe disponerse a recorrer activamente la marcha, apoyándose en dispositivos tecnológicos que faciliten el registro de lo que está ocurriendo, como es el caso de grabadores, cámaras fotográficas y registros filmicos.

Por otra parte, la asunción de una perspectiva etnográfica como estrategia metodológica, permite hacer foco en las configuraciones de sentido de los propios actores, en orden a reconstruir los procesos socio-culturales que estos protagonizan, haciéndolas dialogar a su vez, con los posicionamientos de los

investigadores, en tanto actores particularmente situados. En este sentido, dicha labor etnográfica toma como referencia, además, a la etnografía popular (Borges, 2009), preocupada por llevar adelante una actuación etnográfica que procure construir conocimiento *junto con* las personas que reciben al investigador en el campo, lo que implica que tal construcción no puede ser pensada como un proceso unidireccional en el cual las únicas teorías a considerar sean las del equipo de investigación. En este sentido, se realiza un esfuerzo constante orientado a considerar los puntos de vista y las perspectivas de análisis de los propios marchantes, a través de una presencia sostenida en el campo que habilite diálogos frecuentes a lo largo del proceso de investigación.

Las actividades de registro etnográfico incluyeron observación participante (Guber, 2004); producción de fotografías y videos de la Marcha; conversaciones en marcha (diálogos informales con los marchantes, que tienen lugar en una atmósfera intersubjetiva específica propia de una movilización, en la que se acompaña el avance de los participantes, al tiempo que se entabla una conversación respecto de lo que está sucediendo); y la elaboración de un auto-registro etnográfico con relación a las producciones de sentido cognitivo-emocionales de la propia investigadora.

Estas producciones etnográficas, que tienen lugar específicamente el día 20 de noviembre, jornada en la que se lleva a cabo la Marcha, se complementaron con entrevistas en profundidad orientadas por guiones temáticos (Robles, 2011) realizadas *a posteriori* de dicha experiencia, procurando garantizar una triangulación metodológica que aporte rigurosidad a la construcción de los datos. De este modo, se produjo un corpus de veinte entrevistas que comprendió, a partir de un muestreo de tipo intencional, a jóvenes de entre 15 y 30 años que se incluían en diversas tipologías de marchantes, a saber: militantes provenientes de partidos políticos, organizaciones estudiantiles, organizaciones territoriales, ONGs, artistas y autoconvocados.

Puesto que las entrevistas se llevaron a cabo con posterioridad a la experiencia de la Marcha, y atendiendo al objetivo de este estudio de dar cuenta del universo afectivo y de los despliegues de emocionalidad política de los marchantes, éstas se acompañaron con una técnica evocativa que empleó fotografías con el fin de recrear el escenario emocional de la Marcha. Esta técnica se denomina entrevista de foto-elucidación (Meo y Dabenigno, 2011) y tiende a propiciar el diálogo entre entrevistadores y entrevistados, facilitando la evocación de recuerdos, memorias, relatos y la

expresión de sentimientos y perspectivas. El empleo de entrevistas en profundidad, acompañadas de imágenes evocativas, propició un espacio reflexivo para la comunicación de emociones en relación con la Marcha, a la manera de una reelaboración cognitiva y una reemocionalización de lo vivido, en contraste con las producciones más bien espontáneas que tuvieron lugar en las *conversaciones en marcha* llevadas a cabo *in situ* durante la movilización.

Finalmente, debe aclararse que, si bien el equipo de investigación en el que se inscribe este trabajo viene realizando una etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra desde el año 2012 hasta la actualidad, los datos que se presentan en este artículo corresponden a la Octava Edición de la misma (2014), habiéndose tomado las entrevistas en profundidad entre los meses de marzo y noviembre de 2015.

La Marcha de la Gorra como experiencia de subjetivación política

Aproximarse a la Marcha desde una perspectiva que contemple los procesos de subjetivación política implica colocar en primer plano la capacidad de agencia de los sujetos, considerándolos capaces de producir, crear y conducir prácticas y sentidos transformadores, a partir de los marcos socio-culturales en los que se inscriben. En este sentido, la subjetividad no viene dada, no se trata de modos de ser o estar que fijan de forma determinista al sujeto, sino que ésta se produce socialmente y remite de manera constante a la corporalidad del sujeto en todas sus dimensiones (Martínez y Cubides, 2012). En este sentido, no es posible referirse a un único modo de subjetividad, puesto que ésta emerge a partir de múltiples circunstancias: “en medio de contingencias, modos transitorios de vida, luchas permanentes, entre el deseo, las presiones sociales y las necesidades de vivir y sobrevivir” (Martínez y Cubides, 2012: 176).

En este punto, el trazado de algunas coordenadas para pensar “lo subjetivo” se torna aún más complejo si se añade el calificativo de “político”, puesto que se trata de un territorio cuya definición es objeto de constantes disputas teóricas y empíricas. Desde la perspectiva que se asume, se sostiene que no es posible reducir la política al conjunto de estructuras estatales o gubernamentales propias del sistema representativo liberal, sino que ésta se expresa como una cualidad que atraviesa todas las relaciones sociales, en tanto éstas son formas de tramitar los conflictos que instauran las relaciones de poder. En segundo lugar, la idea de procesualidad con que aquí se piensa a la subjetivación resulta clave para comprender los complejos movimientos subjetivos que suponen aquellas experiencias en las

que se juega algo del orden del devenir-sujeto. El hecho de desprenderse de la categoría “sujeto”, para comenzar a hablar de “subjetivación” no constituye meramente una sustitución significativa, sino que apela a comenzar a pensar en términos de procesos y no de estados. En este sentido, al aproximarse a la acción colectiva como experiencia de subjetivación política, se pretende destacar el énfasis en el disenso que presentan estas prácticas, los modos en que éstas “permiten confrontar formas de poder que configuran la experiencia cotidiana y el ser unos con otros, pero también subrayar su capacidad transformativa para reconfigurar el tejido social tanto a nivel micropolítico como macropolítico” (Fjeld, Quintana y Tassin, 2016: 6). Así, en esta perspectiva, las relaciones cotidianas de los cuerpos, sus espacios de intimidad y vinculación, adquieren un gran valor para pensar de qué manera las demandas y las interpelaciones que estas acciones revisten no se limitan exclusivamente a los grupos de interés o a quienes encarnan la acción colectiva, sino que también ponen en cuestión las formas de concebir y experimentar lo común, en tanto una conflictiva que concierne a todos quienes se sienten y se asumen parte de un espacio social determinado.

En esta línea, los aportes de la filosofía política ofrecen algunas claves de lectura para dilucidar las formas de ejercicio del poder y de la resistencia en procesos de constitución subjetiva. Si bien la paternidad conceptual de la noción de subjetivación se la debemos a Foucault (2001), en este estudio se parte de los aportes de Rancière (1996), quien asume a la acción política como una faceta más bien disruptiva y contestataria de los movimientos emancipatorios. En el pensamiento de este autor, resulta clave la distinción entre política y policía, así como también es fundamental la cuestión de la igualdad. A todo aquello que constituye la organización de los poderes, las funciones y los lugares, a la institucionalidad y a todo el sistema legal que sostiene tales legitimaciones, Rancière (1996) lo llamará *policía*. Se trata de un ordenamiento de los cuerpos que define las divisiones entre “los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un orden de lo visible y lo decible” (Rancière, 1996: 44-45). Antagónicamente, va a considerar a la *política* como aquello que “desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado” (1996: 45), otorgando visibilidad a lo que no debía ser visto, haciendo oír un discurso allí donde sólo había ruido. Así, para este autor, la política se presenta como una apuesta del litigio mismo que la instituye, por lo que ésta tendrá lugar cuando se den las condiciones para un encuentro de procesos heterogéneos, a saber: el proceso policial, por un

lado, y el proceso de verificación de la igualdad, por el otro. La política actúa sobre la policía y lo hace con palabras y en lugares que son comunes a ambas (Rancière, 1996). Esta proposición resulta pertinente para pensar lo que ocurre con la toma del espacio público, de la calle, durante la Marcha de la Gorra, de aquel lugar cotidianamente vedado a los jóvenes cordobeses de sectores populares.

En el pensamiento rancieriano, para que una experiencia dada sea concebida como un modo de subjetivación debe poder constituir un “impasse” que recorte nuevamente el campo de la experiencia que identificaba a cada quien, con su parte, establecer un litigio que deshaga y recomponga las relaciones entre los modos de hacer, decir y ser que determinan la organización sensible de una comunidad. En este sentido, un sujeto político para Rancière es

un operador que une y desune las regiones, las Identidades, las funciones, las capacidades existentes en la configuración de la experiencia dada, es decir en el nudo entre los repartos del orden policial y lo que ya está inscripto ahí de Igualdad, por más frágiles y fugaces que sean esas inscripciones. (Rancière, 1996: 58-59)

Considerando que la Marcha avanza por las calles del centro de la ciudad y culmina en la plaza principal de la misma, confrontando discursiva y estéticamente con la policía, en tanto institución coercitiva que interviene en el mantenimiento del orden y en la regulación de los cuerpos en el espacio público, la Marcha de la Gorra emerge, precisamente, como aquel operador fugaz, dinámico, momentáneo, que entorpece la distribución previa de las partes, durante una tarde al año. Es allí mismo donde tiene lugar esta *de-mostración* novedosa de los jóvenes no-contados, in-contables en el sistema, quienes son situados cotidianamente por fuera de los modos visibles y aceptables de ser y hacer, establecidos por las identidades y las funciones propias de los repartos ya inscriptos previamente en la sociedad cordobesa. En este sentido, las claves de lectura que se configuran en la obra rancieriana con respecto a lo político, permiten ubicar a la Marcha como una experiencia de subjetivación política.

Ahora bien, puesto que aquí la subjetividad política es entendida como una configuración compleja de dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas, este trabajo se interesa, de modo particular, por aquellos procesos y despliegues que tienen lugar a partir de las dimensiones afectivas de la Marcha, atendiendo a lo que ocurre a nivel de los sentires y los devenires emocionales en esta experiencia de

acción colectiva. Por su parte, Montoya Gutiérrez argumenta en orden a describir cierta “condición sensible de la subjetividad” (2012: 573), que pone en evidencia a la corporalidad del sujeto y que remite al movimiento de atraer el mundo hacia sí mismo, para problematizarlo y problematizarse. Se trata, entonces, de un acto de vida que pasa por y en los sentidos, es decir, por y en el cuerpo. De este modo, cuando el ejercicio político se activa, allí donde la palabra emerge, donde el discurso aparece en unos campos impredecibles, en unos lugares y funciones donde antes no eran posibles o reconocibles, es cuando tienen lugar los procesos de subjetivación, a partir de un agenciamiento vital del cual el cuerpo no puede ser otra cosa que protagonista.

Tal como se puso de manifiesto en el comienzo de esta comunicación, los jóvenes de sectores populares deben enfrentarse a un problema de legitimación y de reconocimiento (Honneth, 1997) en el despliegue de sus trayectorias vitales. Esta conflictiva impregna todas las esferas de la vida cotidiana, desde la escuela, el trabajo, el barrio, hasta su circulación por la ciudad. Afecta también sus modos de expresión, de distracción y sus prácticas políticas. Los procesos de desigualdad económica y social que vulneran a estos jóvenes y a sus familias, tienden a inscribirse en una larga trayectoria histórica que se sostiene, a su vez, en la presencia de determinados rasgos corporales (Margulis y Urresti, 1999). De este modo, se constituyen diferentes estereotipos que se rigen por una lógica de exclusión y que dan cuenta de la existencia de algunos cuerpos legítimos y de otros que no lo son. Estos últimos se constituyen en historias vivas que soportan el peso de estos intercambios en los que van erigiéndose como un *otro peligroso*:

No a todos por igual ¿eh? Porque es una cuestión que, más vale que al rubio no le afecta igual que al morocho o al que le falta un diente, o al que usa gorrita, pero sí, yo estoy seguro de que acá no hay uno solo que no lo haya parado la policía, o que no conozca este tipo de prácticas o que no esté acostumbrado a que la policía puede hacer eso, puede venir y bardearte,¹ y preguntarte “vos qué estás haciendo acá” o “para mí vos andás robando” o “están al pedo² ustedes, por eso hacen música” y qué se yo, todo este tipo de cosas que las dicen impunemente (Conversación en Marcha con joven murguero, 28 años).

1 Categoría local: insultar, tratar de mal modo, agredir.

2 Categoría local: ocio, vagabundeo.

Cada vez que vamos a salir del barrio... tenemos que caminar un montón de cuadras, como veinte cuadras caminamos hasta la ruta y ahí está siempre lleno de policías. Así que, si no salimos en Trafic o en auto en algo así, no podemos salir, no hay forma. Y es super injusto, ¿viste?. Porque siempre es al pobre al que se detiene... Y los pobres también somos ciudadanos. A mí una vez me pasó que había venido al Centro por un trabajo y me detuvieron, me tuvieron unos días detenido... y no puede ser así, eso tiene que cambiar. Nosotros tenemos derecho a poder andar por la ciudad libremente como cualquiera... porque los pobres somos ciudadanos también. (Conversación en Marcha con joven autoconvocado, 19 años).

La encarnación de este hostigamiento es caracterizada por los jóvenes bajo la denominación "portación de rostro", como modo de denunciar la arbitrariedad con que algunos sujetos se perfilan como contraventores o sospechosos y otros no:

Y sí, el color de la piel, la gorra, el porte más de barrio, más cordobés, de las salidas también... dónde circulo. Por ahí son más los bailes, los barrios, más las periferias ¿no?. (Entrevista con joven autoconvocada, 24 años).

La portación de rostro, que si vos salís a la esquina con una gorra de noche, o tenés un arito en la cara o tenés pinta de negro villero, te levantan, te llevan, te pintan los dedos, o te hacen lo que sea, en ese aspecto. Lo del merodeo, que si te encuentran por ahí, también te alzan y te llevan, te hacen lo que quieren. (Entrevista con joven autoconvocada, 16 años).

En estos procesos psicosociales cotidianos, se tejen imágenes y valoraciones que los jóvenes construyen respecto a sí mismos, dando lugar a una autopercepción devaluada:

Cuando yo no sabía nada, veo toda esa opresión que yo viví, ese sufrimiento, toda esa humillación que yo sentía, que creo que yo inclusive pensaba que yo la merecía, que yo era el culpable por eso, que estaba bien, porque yo era el culiadito³ culpable de todos los males de la sociedad, porque así te hacen sentir. Ya era tanto el hostigamiento todos los días, que te va pasando, las veces que te llevan en cana, todo eso, que te hace sentir eso. Entonces vos, prácticamente te subís solo en el móvil.

(Entrevista con joven militante de organización territorial, 24 años).

Precisamente, contra estas miradas hegemónicas sobre las juventudes, que las ubican sistemáticamente en el lugar de la desvalorización, el estigma y la peligrosidad, la Marcha de la Gorra se erige como una protesta con una convocatoria marcadamente juvenil, que irrumpe en las calles del centro de la ciudad recusando tales modelos hegemónicos y denunciando los abusos de las fuerzas institucionales en la criminalización y persecución de estos jóvenes. En este sentido, algunos autores plantean que estos nuevos movimientos juveniles cuestionan los efectos de la exclusión a la par que demandan un reconocimiento cultural y político, reapropiándose de categorías locales (Melucci, 1999) y modalidades de acción que les son propias:

Vinimos al centro a demostrar que esta es nuestra cultura, la cultura de los jóvenes, la cultura que aguanta, que resiste que la verduguen,⁴ delincuentes que le choreen,⁵ venimos acá a demostrar lo que somos. Octava Marcha de la Gorra, esto es un embrollo, jesto! Toda ésta gente acá, celebrando nuestra cultura. [...] Acá estamos los merodeadores, los peligrosos, los que la policía le gusta verduguear, a los que le gusta pedir coima, [...] Esta es la cultura de la juventud de Córdoba, que resiste marchando (Desgrabación del micrófono oficial de la Marcha, 20/11/2014)

La calle se constituye, así, en un escenario de disputa donde los discursos y las valoraciones hegemónicas en torno a las juventudes son impugnados y rebatidos, constituyéndose en un espacio que aloja despliegues de politicidad popular, donde el cansancio y la resignación se transmutan en potencia de encuentro y transformación:

Porque estamos cansados del abuso policial; porque estamos cansados de ser discriminados continuamente... ¿hasta cuándo nos van a venir encerrando, juzgando, como vienen haciendo? La juventud está tomando las calles; somos dueños por un día; ¡hay que aprovecharla! Y saltamos todos juntos, porque ésta es una fiesta, no nos van a quitar la alegría nunca. Esta es la fiesta de nosotros, de los pibes, ¡loco! (Desgrabación del micrófono oficial de la Marcha, 20/11/2014)

⁴ Categoría local: humillar, provocar, agredir.

⁵ Categoría local: robar, hurtar.

³ Categoría local: travieso, dañino, malintencionado.

Hoy, más que nunca, estamos aquí, salimos a las calles a pedir justicia; sí, salimos a pedir justicia porque estamos cansados de ver a nuestras viejas que laburan y se matan por criarnos y educarnos, llorando la pérdida de un hijo; por eso, hoy más que nunca, hoy esta lucha es por todos estos jóvenes asesinados por la yuta⁶ corrupta de la provincia de Córdoba. [...] Acá estamos los merodeadores, los peligrosos, los que la policía le gusta verduguear. Esta es la cultura de la juventud de Córdoba, que resiste marchando tranquilamente por las calles de Córdoba. Octava Marcha de la Gorra: “Más vale gorras embrollando que la policía matando.” (Desgrabación del micrófono oficial de la Marcha, 20/11/2014)

Ante la potencia de la estigmatización sistemática, la persecución y el abuso policial, estos jóvenes han construido a la Marcha de la Gorra como un espacio y un momento colectivo de resistencia en clave local en el que es posible pasar de un estado de pasividad a uno de transformación, de manera tal que las experiencias de detención, de exclusión, de no-pertenencia, pueden volcarse en una lucha colectiva que aloje los dolores y convierta la impotencia en potencia de actuar que habilite, en consecuencia, procesos de subjetivación política:

[La Marcha] es un espacio donde a mí me contiene. Me contiene en la lucha. Me hace sentir vivo, me hace sentir qué rol puedo cumplir como ciudadano, es una revancha política a todo lo que yo viví antes. Yo, cuando yo te decía que veía las caras, las caras de los chicos en la Marcha, eran las caras más digamos, cuando yo no sabía nada. Veo toda esa opresión que yo viví, ese sufrimiento. (Entrevista con joven militante de organización territorial, 24 años)

Despliegues de emocionalidad política en la acción colectiva

Hasta hace dos décadas, el estudio de lo emocional en el campo de los movimientos sociales era prácticamente inexistente. Actualmente, nadie se atrevería a negar el papel medular que juegan las emociones en las acciones políticas, en general, y en la acción colectiva, en particular (Jasper, 2013; Poma y Gravante, 2017). De este modo, este apartado se centra en la exploración del registro emocional que los jóvenes producen en torno a la experiencia de la Marcha de la Gorra. Asimismo, cuando aquí se emplea la categoría emocionalidad política, no se pretende

sugerir que exista un tipo de cualidad emocional particular que se vincule de manera exclusiva con la práctica política. En otras palabras, no se refiere a la existencia de un conjunto de emociones que sólo puedan articularse en conexión con lo político. De manera diferente, el calificativo “político” opera con respecto a la emocionalidad en el sentido de concebir a una experiencia política particular en tanto ocasión de producción de una pluralidad de emociones, respecto de ciertos objetos o experiencias que se vinculan con procesos socio-políticos y que toman a estos últimos como contenidos fundamentales de su producción.

En un primer acercamiento, la Marcha muestra un clima alegre y lúdico, un repertorio de movilización colorido y colmado de movimiento que se expresa en los ritmos de las murgas y las percusiones, en los bailes no uniformes y heterogéneos, en los aplausos y cánticos que se hacen oír a lo largo y a lo ancho de la manifestación, y en los rostros animados de los marchantes. No obstante, al indagar en el universo perceptivo de los sujetos, se torna insistente la afirmación acerca de la existencia de una multiplicidad de climas emocionales (De Rivera, 1992) que combina momentos de alegría y de dolor, de bronca, de indignación:

Yo la veo en un montón de pibes, que a la vez que están cantando y agitando en contra de la policía, recuerdan a familiares que han perdido, recuerdan las veces que cayeron presos y eso después destapa un montón de bronca. (Entrevista con joven militante de partido político, 21 años)

Ahora, vos sabes que esta foto [señala una fotografía de las madres de víctimas de gatillo fácil⁷] me trae a la mente la gravedad del asunto, que hay chicos... muertos. Porque yo te hablo de la felicidad, de poder salir, pero en el fondo tiene esta parte triste la Marcha, porque mucha gente va porque se acuerda de sus familiares y amigos... muertos... (Entrevista con joven autoconvocada, 29 años)

Este vasto espectro de climas emocionales, por momentos contradictorios, tensionan la emocionalidad de la Marcha en una diversidad de matices que van desde el dolor profundo de la pérdida de un ser querido a manos de la policía, a la eclosión de festividad en diversas manifestaciones culturales y corporales:

⁷ Categoría local: uso abusivo del arma de fuego por parte de la fuerza policial actuante.

⁶ Categoría local: policía.

Y... son sentimientos encontrados porque siento, así, como bronca, impotencia, dolor, así, porque por ahí, qué sé yo, escucho cuando... escucho las madres... o veo a los pibes ¿entendés? O conozco un montón de casos ¿viste? Y se me van cruzando... o cuando los van nombrando incluso [a los casos de gatillo fácil], digo: "¡ay qué horrible, qué dolor, qué tristeza!". (Entrevista con joven autoconvocada, 24 años) Éramos muchas personas, y eso le da una fortaleza, una garganta, una voz a la marcha y, además, era una marcha como más en alegría si se quiere, porque por ejemplo, algunas agrupaciones habían llevado antorchas, otras estaban con las banderas y éramos... como que tenía un tinte... no sé si alegre, porque no era una situación muy alegre, pero en cierta forma es una postura ante lo que te pasa. (Entrevista con joven militante de organización estudiantil, 22 años)

La necesidad de oponerse al miedo sostenido desde el Estado, abre camino hacia formas de activación y de transformación política que no necesariamente se inscriben dentro de los cánones de la democracia formal (Bodei, 1995). Aún más importante, habilita la posibilidad de que las singularidades no deduzcan sus derechos exclusivamente a partir de leyes o principios, sino de su propia potencia-de-existir, "lograda en relación y en alianza política con los propios semejantes" (1995: 34):

Para mí es eso, como si... yo siento eso, no sé, que me corre algo por el cuerpo, así, una sensación de tristeza y dolor y bronca, así, y a la vez alegría de estar así, participando, marchando, mostrando, demostrando que no pueden con nosotros. Me parece que es bueno, porque también a nivel colectivo se genera eso, por eso me lo genero yo. Como... me parece que se vive mucho en todos. Me parece que entre todos hacemos que nos sintamos así, no es tan individual. Es muy colectivo. (Entrevista con joven autoconvocada, 24 años)

En este sentido, la Marcha parece operar como catalizadora de todas aquellas emociones tristes que se desprenden de la violencia y la desvalorización cotidiana que viven estos jóvenes, transmutándolas en emociones alegres, a través de la subversión de los poderes en el espacio público y, fundamentalmente, a la par de otros jóvenes que "hacen carne" el mismo reclamo:

Ver toda la gente que hay en la calle. Escuchar los cánticos, sí, ver todo... o sea, en el momento en que la gente canta, que la gente está caminando, está marchando y está toda junta y además no es solamente que van caminando, o sea, se van abrazando, van saltando. Eso te genera mucha emoción. La alegría y la lucha para mí son esenciales. Entonces le estás poniendo el cuerpo, estás luchando por algo que todos los días de tu vida te hace sentir que sos una mierda... porque del discurso de pibes lo he escuchado: "yo soy un negro de mierda que no sirvo para nada", y esa es una definición de otros. Eh... y verlos en las calles, divirtiéndose, esa lucha, esa lucha que la llevan a cabo todos los días de su vida, pero ahora esa lucha es con otros. Tiene un respaldo gigante. Y ese respaldo gigante que está, por ahí, dispersado, ahora está todo junto. Somos todos estos yendo para el mismo lado. (Entrevista con joven militante de partido político, 22 años)

Esta centralidad de las emociones en los procesos políticos se manifiesta, para González Rey (2002), en el hecho de que operan como la expresión de una subjetividad constituida a partir de historias singulares que se confrontan con el mundo presente en el que el sujeto vive y crea, tornándolo capaz de transformar él mismo, el proceso de su constitución sociocultural. En este sentido, puede percibirse que comienzan a gestarse sentimientos de esperanza, de ilusión de transformación, al calor de la Marcha. La derogación del código contravencional y el cese del abuso policial se erigen como un horizonte colectivo de lucha que tiene resonancias en las trayectorias vitales singulares:

*Los sueños, el sueño que vos tenés, la esperanza. Recién hablaba el A*** ahí en la reunión, y tiró esa idea de: "cuando lo derogamos...", y qué va a pasar... y ahí, yo dije: "cuando lo derogamos". Y me imaginé, loco, encontrarnos todos, cuando lo derogamos, claro, sabés la fuerza que nos va a dar eso. Y lo vamos a derogar. O sea, es imposible, ese hecho es inevitable. Es inevitable, no sólo por la fuerza nuestra, sino porque la historia va a ser así, y en un momento nos vamos a encontrar con eso. No sé cómo será ese momento histórico [...] No te sabría explicar porque eso es impredecible en la historia. Lo que sí no es impredecible es que la victoria la vamos a tener nosotros, eso sí no lo dudo en ningún momento, estoy muy seguro de eso. (Entrevista con joven militante de organización territorial, 24 años)*

Este horizonte se alimenta de las trayectorias singulares de los que se atreven a ilusionar la consecución de un anhelo político, visibilizando un pasaje desde aquellas éticas tendientes a la manipulación y al autocontrol político de las emociones hacia una ética que abre el campo a la inconmensurabilidad del deseo (Bodei, 1995).

Desde esta perspectiva, las emociones son constitutivas de la tonalidad de cualquier modo de ser y de toda orientación a la acción. Así, la elaboración política de las emociones se puede apreciar en el magma afectivo que eclosiona en la Marcha de la Gorra, donde se combinan matices de tristeza y de alegría, de una manera tal que la festividad y los colores marcan el ritmo de la movilización a contrapunto del dolor y la bronca acumulados durante todo el año:

Querían vernos, querían escucharnos querían saber qué pensamos, se preguntaban cómo éramos enojados, se preguntaban cómo era cuando te enojás, cómo es un joven cordobés de un barrio humilde cuando se enoja. Así, así estamos enojados, tirando colores, tirando bengalas, cantando, escribiéndole a la calle lo que nos pasa. (Desgrabación del micrófono oficial de la Marcha, 20/11/2014)

Por otra parte, cuando González Rey (2002) define al “sentido subjetivo” como la unidad que integra aspectos simbólicos, significados y emociones en una nueva organización, dentro de la cual estos elementos mantienen relaciones de recursividad, se comprende que las emociones son constitutivas de los procesos políticos a la par de las cogniciones, participando de las producciones políticas subjetivas, no sólo en la activación de estos procesos, sino también en la manifestación y en el despliegue de estas prácticas:

Yo me sentí muy bien, sentí un espacio arrollador, fue bastante emotivo, bastante emocional, muy lindo, o sea, como que, no sé, ir caminando y encontrarte con todos esos que durante todo el año están trabajando en algo contigo [...] como que todos van buscando lo mismo, la misma lógica, entonces yo me sentí bastante bien, feliz, con ganas de seguir, con ganas de darle. Te da energía, te da fuerza, ver el compromiso de todos también, ¿sí?. Porque también es un compromiso social. Capaz que lo que más me impactó es la emoción o la pasión, si podríamos ponerle ese nombre, como que existe una pasión durante todo el proceso. Hay algo que apasiona ahí y esa pasión se siente,

creo que si hay algo que me asombrara es eso, como la pasión con la que se estaba marchando. (Entrevista con joven artista, 25 años)

En las reflexiones respecto de los modos de subjetivación política, pensar la relación de los procesos emocionales y cognitivos en términos de tensión y no de oposición, permite entender que los sujetos actúan empleando la acción física en la producción activa de significados, como una práctica semiótica más entre otras, renunciando al reduccionismo dualista de considerar que hay una mente que piensa y un cuerpo que experimenta (Carozzi, 2011). En este orden de ideas, Bonvillani (2015) hace referencia a la emocionalización de la vida pública y a las maneras en que ésta dialoga con formas emergentes de subjetivación, utilizando la expresión “sentipensarse” (Fals Borda, 2009), para dar cuenta de la conjunción entre emociones y cogniciones que tienen lugar, simultáneamente, a nivel de la corporalidad. Esto se visibiliza en el fuerte componente vivencial que presenta la Marcha de la Gorra, donde los cánticos, los bailes, las murgas, el teatro en marcha, los abrazos, los saltos, las risas, hasta los gritos y las miradas, brotan enérgicamente desde los cuerpos y hacia los cuerpos, de manera tal que el estar-con-otros, sostenido en la mutua presencialidad de los marchantes, se convierte en el canal expresivo más evidente de la Marcha.

Las posibilidades de expresión que el espacio de la Marcha habilita, a la manera de una politización y una liberación de los cuerpos, aparece intensamente tematizado en el discurso de los marchantes entrevistados, bajo la denominación de “mística”:

A mí me parece que es de mucha alegría, de mucho festejo, es una marcha que tiene muchísima mística. Esto de poder llevar a los niños. Esos niños pueden festejar, pueden cantar las canciones, tocar los bombos, llevar las banderas. Entonces toda esa mística, toda esa alegría que se vive, también le da esa connotación especial. Y todos los preparativos previos. Tiene como mucha espera. Hay mucha espera para que llegue ese día. (Entrevista con joven militante de partido político, 22 años)

Lo que pasa también es que la mística de la marcha te invade, entonces, hay como varias cosas ahí. A mí ya de por sí la Marcha me genera muchas cosas. Ver tanta gente, con tantas intervenciones, tan popular... gente tan distinta también, desde académicos, hasta el centro cultural no sé cuánto, la biblioteca... Siendo así tan amplio, a mí me encanta. Ya de por sí la

marcha tiene esa mística que me vuelve loco.
(Entrevista con joven artista, 27 años)
Y cuando uno dice que hay mística, es porque hay una postura de hacer desde la alegría, de combatir desde la alegría. (Entrevista con joven militante de organización estudiantil, 22 años)

De acuerdo con estos testimonios, la mística de la Marcha hace referencia a una diversidad de elementos que se conjugan y que canalizan una sensación de “estar vibrando con la Marcha”, de *estar allí*. Entre tantas cosas que la mística es para los marchantes, adquiere un énfasis singular el hecho de que ha dicho *sensorium* sólo puede accederse a través de y por el cuerpo. En este sentido, se hace referencia a la condición de intransferibilidad que la Marcha presenta:

Pero para mí alguien que no va, así lo lea diez veces, nunca va a poder entender hasta que no vas a la Marcha de la Gorra, es como el baile de la Mona, que un montón de gente van y escriben etnografías, pero hasta que no vas, lo vivís, lo ves realmente lo que es... (Entrevista grupal con miembros del Colectivo de Jóvenes)

Si sentir es estar implicado en algo, es decir, estar envuelto en los pliegues de una sensación, sentir es pasar a formar parte del objeto, convirtiéndose en él, afirma Fernández Christlieb (2000). En este sentido, etnografiar la emocionalidad política de la Marcha, no puede ser un proceso en el cual las emociones de quien investiga permanezcan exentas. Se trata, entonces, de habitar la Marcha. La pluralidad de matices que impregnan la Marcha se presentan en tanto potencia vital que atraviesa los cuerpos. Así, “lo que más se puede hacer es senti-pensar la Marcha. Intentar emocionalizar la comprensión y comprender las emociones, puesto que aquí las separaciones entre mente y cuerpo muestran rápidamente sus límites” (Bonvillani, 2015: 27).

Palabras de cierre

El presente estudio procuró dar cuenta de los despliegues de emocionalidad política en una experiencia de subjetivación política juvenil particular: la Octava Marcha de la Gorra. En esta clave, la emocionalidad ha sido presentada como una dimensión de los procesos de subjetivación política. En la Marcha ha podido identificarse un amplio abanico de climas emocionales que incluye tanto matices de alegría como de tristeza. A partir del testimonio de los entrevistados, emergen emociones ligadas a la bronca, el dolor, la indignación, el enojo,

e incluso el miedo. Estos matices emocionales aparecen ligados a vivencias de abuso policial, detenciones arbitrarias, dificultades para circular en la trama urbana cordobesa, entre otras, que acaban por configurar un sentimiento enraizado de hartazgo y desazón. Este conjunto de emociones opacas que se aglutinan en torno a lo que aquí se ha denominado problemática del reconocimiento de los jóvenes de sectores populares de Córdoba, no se asocian a una mera operatoria de invisibilización, sino que, por el contrario, se trata de que estos jóvenes son visibilizados desde los discursos hegemónicos, exclusivamente, a partir de rasgos deficitarios o estigmatizantes. De este modo, la Marcha opera como catalizadora de aquellas vivencias angustiosas y de las hetero y auto-valoraciones desacreditantes que se consolidan producto del hostigamiento policial que estos sujetos experimentan en sus vidas cotidianas; de manera tal que la sensación de impotencia deviene en potencia de actuar, en potencia de manifestarse, de transformar.

En este sentido, la disputa política por las emociones a la que da lugar la Marcha presenta al cuerpo de estos jóvenes como el territorio en el cual se dirime la posibilidad de creación de nuevos sentidos y la invención de formas novedosas y políticamente significativas de habitar el espacio público. Por ello, se afirma que el cuerpo de los jóvenes se presenta como el locus preferente de realización de la protesta. Los jóvenes de los barrios populares de Córdoba, irrumpen con una estética particular –con sus vestimentas, gorras y accesorios que sienten como propios– y es, precisamente, desde sus bailes, sus risas, su repertorio corporal particular, desde donde enuncian e instalan el reclamo. Ésta constituye una arista fundamental de esta acción colectiva, puesto que la persecución policial sistemática que estos jóvenes sufren, se apuntala específicamente en rasgos corporales y en expresiones culturales que son señaladas como subvalores o a las que se les atribuye rasgos de peligrosidad. Así, en el escenario que la Marcha produce, son estas mismas dimensiones las que se reivindicán y se celebran: las estéticas populares juveniles, la procedencia barrial y las producciones culturales a las que estos jóvenes adscriben.

De este modo, la Marcha opera como un lugar-evento que transmuta emociones tristes en emociones alegres y en potencia de actuar. Tanto para Bodei (1995) como para González Rey (2002), las emociones intervienen como constitutivas de la acción. En este sentido, es interesante el movimiento de transducción, de transmutación, que tiene lugar en la Marcha, donde los sentires más bien vinculados con experiencias dolorosas ceden espacio a un despliegue

de alegría y celebración que se ponen de manifiesto en el repertorio festivo y colorido que caracteriza a la movilización.

En el seno de la organización colectiva que la Marcha aloja, se gestan sentimientos de confianza y de esperanza ante la posibilidad de ilusionar, junto con otros, la consecución de un anhelo político. La fugacidad y la brevedad de la Marcha en tanto lugar-evento acotado y efímero, no la inhiben en intensidad y potencia. Por el contrario, la fuerza y la energía aparecen ampliamente tematizadas en los discursos de los entrevistados. La “alegría callejera” es presentada como una fuerza que “invade” y de la que es muy difícil permanecer ajeno, incluso para la propia investigadora.

Finalmente, puede decirse que al pensar en clave de subjetividad(es), ésta es concebida desde una perspectiva dinámica, multidimensional, que no reconoce causalidades únicas. En este sentido, la cuestión de la emocionalidad se presenta como un entramado complejo de procesos que se encuentran siempre en tensión con otras dimensiones, como las cogniciones y las acciones –dimensiones estas que sólo resultan separables a los fines analíticos. En segundo lugar, como ha sido señalado, cuando a la consideración de la emocionalidad se añade el calificativo “político”, esta trama se torna aún más compleja. Así, en este trabajo, se procuró dar cuenta de una experiencia política particular, la Marcha de la Gorra, en tanto evento que habilita la posibilidad de una multiplicidad de despliegues emocionales vinculados a procesos socio-políticos, en el que los afectos y las emociones aparecen en el seno de los modos de resistencia y creación de los sujetos juveniles. De esta forma, la corporalidad de los marchantes se muestra como el anclaje material preponderante de los procesos de subjetivación política de los jóvenes que de ella participan.

Bibliografía

- BAÑO, R. (2004) “Los sectores populares y la política: una reflexión socio-histórica”. *Política*, N° 43, p. 35-55.
- BODEI, R. (1995) *Geometría de las pasiones: miedo, esperanza y felicidad. Filosofía y uso político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BONVILLANI, A. (2010) “Jóvenes cordobeses: una cartografía de su emocionalidad política”. *Revista Nómadas*, N° 32, p. 27-44.
- _____ (2013) “Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil”. *Revista Nómadas*, N° 39, p. 91-103.
- _____ (2015) *Callejeando la alegría... y también el bajón. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- _____ (2017) “Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la ‘subjetividad política’”. *Quaderns de Psicologia*, N° 3, año 19, p. 229-240.
- BORGES, A. (2004) *Tempo de Brasília: etnografando lugares-eventos da política*. Río de Janeiro: Relume Dumará.
- _____ (2009) “Explorando la noción de etnografía popular: comparaciones y transformaciones a partir de los casos de las ciudades-satélites brasileras y de las townships sudafricanas”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 29, p. 23-42.
- CAROZZI, M. J. (2011) *Las palabras y los pasos: etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires: Gorla.
- CRISAFULLI, L. (2013) “Neo racismo latinoamericano, la seguridad como excusa y el paradigma de los Derechos Humanos”. *Apertura*, N° 1, año 1, p. 8-22.
- DE RIVERA, J. (1992) “Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. International Review of Studies on Emotion”, N° 2, p. 197-218.
- FALS BORDA, O. (2009) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- FJELD, A.; QUINTANA, L. y TASSIN, E. (2016) *Movimientos sociales y subjetivaciones políticas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, P. (2000) *La afectividad colectiva*. México D.F.: Taurus.
- FOUCAULT, M. (2001) *Hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ REY, F. (2002) *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- GUBER, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- HONNETH, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento*. España: Crítica Grijalbo Mondadori.
- JASPER, J. M. (2013) “Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, N° 10, año 4, p. 48-68.
- LE BRETON, D. (2010) *Rostros. Ensayo de antropología*. Buenos Aires: Letra Viva.

- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1999) *La segregación negada: Cultura y Discriminación Social*. Buenos Aires: Biblios.
- MARTÍNEZ, M. C. y CUBIDES J. (2012) "Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos". En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez A. y P. Vommaro (Comps.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Colombia: Magisterio, CLACSO.
- MELUCCI, A. (1999) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Centro de estudios sociológicos.
- MEO, A. y DABENIGNO, V. (2011) "Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires". *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N° 22, p. 13-42.
- MONTOYA GUTIÉRREZ, J. A. (2012) "El cuerpo en perspectiva de una subjetivación política. Un ámbito de estudio de la Educación Corporal". *Revista Educación Física y Deporte*, N° 2, año 30, P. 571-577.
- POMA, A. y GRAVANTE, T. (2017) "Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, N° 74, p. 32-62.
- RANCIÈRE, J. (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.
- REGUILLO, R. (2003) "Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión". *Revista brasilera de educación*, N° 23, p. 103-118.
- ROBLES, B. (2011) "La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico". *Cuicuilco*, N° 52, p. 39-49.
- SCRIBANO, A. (2007) *Mapeando Interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones*. Córdoba: Universitas.
- TARROW, S. (1997) *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

Citado. ROLDÁN, Macarena (2019) "Emocionalidad política y procesos de subjetivación en la acción colectiva juvenil: la "Marcha de la gorra" en Córdoba-Argentina" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 71-81. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/548>.

Plazos. 07/082017. Aceptado: 08/01/2019.

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.
Nº29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Argentina. ISSN 1852-8759. pp. 71-81.

“Profiguración”, acción creativa intercultural e innovación social: renovarse o morir en Rapa Nui (Isla de Pascua/ Easter Island)*

“Profiguration”, intercultural creative action and social innovation: renew or die in Rapa Nui

Fidel Molina-Luque**

Universidad de Lleida, España
molina@geosoc.udl.cat

Resumen

El presente artículo ilustra la utilidad de la sociología para estudiar procesos de innovación social a nivel micro, a través de una investigación básicamente cualitativa en la isla de Rapa Nui (Isla de Pascua). A través de una metodología cualitativa, basada fundamentalmente en el análisis de entrevistas en profundidad y relatos biográficos de personas autóctonas de la isla, se observa una apuesta clara por la innovación social articulada de manera “Intergeneracional”, “Intercultural”, “Tecnológica” y “Política”. En este sentido, las conclusiones nos permiten introducir un nuevo concepto, el de la “Profiguración”. En este sentido, las conclusiones demuestran (a nivel micro para Rapa Nui, pero extrapolables de manera contextualizada) la importancia de la acción creativa (intercultural) y la innovación social en un marco institucional holístico: político, cultural, educativo, económico, medioambiental, etc. Así mismo, la creatividad intergeneracional, como proceso colectivo, refuerza dicha innovación social en un marco más que “glocal”, de alterglobalización, impulsando una sociedad de cultura “Profigurativa” (intergeneracional). Todo ello para hacer frente a los peligros que acechan a la isla: la identidad, la pervivencia cultural de sus ciudadanos y la propia sostenibilidad.

Palabras Clave: Profiguración, Acción Creativa, Innovación social, Relaciones Intergeneracionales, Socialización.

Abstract

This article illustrates the usefulness of sociology to study processes of social innovation at the micro level, through a basically qualitative research on the Island of Rapa Nui (Easter Island). Through a qualitative methodology, based fundamentally on the analysis of in-depth interviews and biographical accounts of indigenous people of the island, there is a clear commitment to social innovation articulated in an “Intergenerational”, “Intercultural”, “Technological” and “Political”. In this sense, the conclusions allow us to introduce a new concept: “Profiguration”. In this sense, the conclusions demonstrate (at the micro level for Rapa Nui, but extrapolated in a contextualized way) the importance of creative (intercultural) action and social innovation in a holistic institutional framework: political, cultural, educational, economic, environmental, etc. Likewise, intergenerational creativity, as a collective process, reinforces this social innovation in a framework that is more than “glocal”, of alterglobalization, in a “Profigurative” society (intergenerational). All this to face the dangers that lurk to the island: the identity, the cultural survival of its citizens and the own sustainability.

Key words: “Profiguration”, Creative Action, Social Innovation, Intergenerational Relations, Socialization.

* Esta investigación ha contado con la ayuda económica del instituto de investigación INDEST, y se enmarca en sus líneas de investigación y en el marco del GESEC (Grupo de Estudios sobre Sociedad, Salud, Educación y Cultura), financiado por la Generalitat de Catalunya (2014SGR-655: 2014-2017). También se enmarca en el proceso investigador del proyecto TOY (Together Old and Young, 2012-2013, EU: EACEA; Margaret Kernan –ICDI- como coordinadora general del proyecto). Ha recibido el premio al mejor proyecto de investigación en Educación de Adultos, “Lifelong Learning Award 2016” (European Project of Research in Adult Education); del proyecto I+D Retos “Envejecimiento, Calidad de Vida y Creatividad a través de la Narrativa (ECAVINAR)” (FFI2016-79666-R), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España (MINECO), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea (UE); y del proyecto “Envejecimiento activo, Calidad de Vida y Relaciones Intergeneracionales (ENAQUARI)”, financiado por INDEST (Instituto de Desarrollo Social y Territorial, 2017). Se dan algunos elementos de base (de contenido y sobre todo, metodológicos) de la misma investigación que se comparten con una publicación anterior, el artículo “Rapa Nui: Tradición, Modernidad y Alterglobalización en la Educación Intercultural” (Ra Ximhai, 9 (2): 261- 282), pero la orientación, temática fundamental, discusión y resultados son diferentes, evidentemente. Al igual que en este artículo mencionado, quiero expresar mi más sincero agradecimiento por la acogida recibida y la colaboración en el desarrollo del trabajo de campo a: Luz del Carmen Zasso Paoa (Alcaldesa de la I. Municipalidad de Isla de Pascua/ Tavana o Rapa Nui); José Abimereka Pacomio (empresario turístico de Hanga Roa); María Victoria Haoa “Viki” (fundadora de la Corporación de Resguardo Cultural “Mata Nui a Hotu a Matu’a o Kahu-Kahu o Hera” y del Departamento de Lengua y Cultura Rapa Nui en el Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega); Fátima Hotus Hey (directora de la Biblioteca Municipal de Rapa Nui); así como a otras personas de la isla (en ningún caso anónimas), sin las que tampoco hubiéramos podido llevar a cabo dicho estudio, pero que sería prolijo enumerar. Así mismo quiero agradecer también la ayuda inicial, en la preparación y animación de mi estancia a Gladys Matus Sepúlveda (+) (que fuera directora general de la Red Bibliotecas en la Universidad San Sebastián y a la que quiero rendir un homenaje póstumo por su amabilidad, profesionalidad y buen hacer); Grace Matus Rodríguez (profesora, Secretaria Ministerial de Educación, Región de Valparaíso); Jackeline Rapu Tuki (directora del Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega, y Jefa Daem(s) Isla de Pascua); M. del Rosario Orellana Cortés (contraparte Isla de Pascua, en el Sub-proyecto “Red de Integración Cultural” del Proyecto “La Región de las Islas Oceánicas de Chile: bases para su administración y desarrollo sustentable”, del Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Concepción; y colaboradora en el Centro de Estudios Hemisféricos y Polares). Iorana... Mauru’uru.

** Catedrático de Sociología.

“Profiguración”, acción creativa intercultural e innovación social: renovarse o morir en Rapa Nui (Isla de Pascua/ Easter Island)

Introducción

El presente artículo ilustra la utilidad de la sociología para estudiar procesos de innovación social a nivel micro, a través de una investigación básicamente cualitativa en la isla de Rapa Nui (Isla de Pascua/ Easter Island). Esta isla situada en el “ombligo del mundo” (*Te pito o Te Henua*), estuvo tradicionalmente aislada, aunque fue “descubierta” y asimilada por la modernidad occidental. En la actualidad está inmersa en procesos innovación social e intercultural y acción creativa, para asegurar su “Autosustentabilidad” y una “Optimización de recursos” mediante la “Responsabilidad social” y las “Mejoras continuas”, como se destaca en la web (2.0/ 3.0) de la Municipalidad.

En definitiva, y desde una perspectiva teórica y empírica, las preguntas fundamentales son: ¿puede ser pertinente hablar de acción creativa intercultural en Rapa Nui?¹ ¿Se puede entender su reivindicación identitaria y cultural como innovación social? ¿Qué papel juegan las relaciones intergeneracionales en todo ello?

Objetivos y planteamiento metodológico

En este sentido, dos objetivos parecen pertinentes a nuestra investigación:

1. Revisar conceptualmente el tema de la acción creativa para aportar nuevas consideraciones interculturales que la completen
2. Analizar la “nueva” innovación social en el plano cultural de la identidad, teniendo como estudio de caso, el de Rapa Nui y las posibilidades de nuevas alternativas ante una globalización homogeneizadora

Por consiguiente, la estructura del artículo consta de cuatro apartados de un contenido

1 Rapa Nui o Isla de Pascua, es una isla de la Polinesia que se encuentra en medio del Océano Pacífico, a más de 3500 km de la costa chilena, y que está incluida administrativamente en la Región de Valparaíso (Chile).

predominantemente empírico combinado con una revisión bibliográfica del tema en la que analizamos la contribución de diversos autores y diferentes aportaciones de estudios recientes y las conclusiones derivadas de todo ello.

En estos apartados se describen e interpretan desde una perspectiva cualitativa, los elementos de acción creativa (intercultural) que encontramos a través de los trayectos biográficos que reflejan tanto el mantenimiento y desarrollo de la cultura Rapa Nui, como la alternativa que representa una nueva innovación social incardinada en un entramado de relaciones políticas, culturales, educativas, emocionales, asociativas, de liderazgo y de sostenibilidad. Finalmente hemos elaborado unas conclusiones que sintetizan los resultados obtenidos y las cuestiones pendientes de resolución.

La metodología escogida se deriva de los objetivos propuestos en nuestra investigación, así, a través de la metodología cualitativa pretendemos desde una perspectiva más humanista, una interpretación de los hechos humanos, en una línea más bien vivencial-relacional, de percepción.

Lo cualitativo -como indica Alonso (1998)- es explícitamente praxiológico, incluso ideológico, ya que condiciona al propio investigador, posee un carácter crítico en una perspectiva abierta, concreta y dialéctica; su lógica situacional se basa en el aquí y ahora, sin huir de la incertidumbre. Lo cualitativo se mueve en el espacio de la intersubjetividad, la interpretación de la realidad social. Más que los hechos sociales externos (en el sentido durkheimiano) se busca el discurso, entendiendo por “discurso” algo que no puede ser reducido a lo fáctico, implica una presencia ineludible del sujeto. Para construir la realidad intersubjetiva hay que recurrir a documentos y archivos, y/o crear situaciones discursivas que favorezcan esta situación: la entrevista abierta y los relatos contruidos, en nuestro caso.

Las cuatro entrevistas y los dos relatos contruidos han sido seleccionados con los criterios

pertinentes directamente relacionados con los objetivos de investigación, esto es, un liderazgo y/o una visión amplia e implicación directa desde diversos ámbitos de la vida Rapa Nui: responsabilidad y liderazgo político, empresarial, medioambiental, educativo y cultural; todo ello en un entramado de representatividad discursiva (no estadística) en relación con el género y la cuestión intergeneracional.

Por otra parte, se ha creído conveniente matizar, dentro del método biográfico y en concreto de las historias de vida social, la denominación de la técnica como “relatos construidos” siguiendo la terminología empleada por Catani (1990) para expresar que el sujeto desarrolla un relato, después de que el investigador le haya pedido que cuente algunas de sus experiencias. Las entrevistas que hemos realizado, aunque no han sido directivas, sí han estado centradas temáticamente. Han sido algo así como unos “relatos-balance”, contados por personas de cierta edad que han transmitido una experiencia y un juicio madurado: como indica Catani (1990: 161), una “palabra docente”² (vid Molina, 2013).

La Acción Creativa Intercultural como dinamización social en Rapa Nui

Ante la pregunta que nos hemos planteado en un principio, ¿puede ser pertinente hablar de acción creativa intercultural en Rapa Nui?, no podemos por menos que elaborar todo un entramado teórico y praxiológico para poder responderla. Ya anunciamos que nuestra posición, a la luz de lo teórico y lo empírico, es que sí, que se puede hablar de acción creativa en Rapa Nui, y que esta es intercultural y que, además, tiene que ser así puesto que debe superar cualquier tipo de etnocentrismo e incluso de multiculturalismo para poder dar alternativas de cambio social que asegure y que supere la sustentabilidad ecológica, social y cultural.

En este sentido, se observa una apuesta clara por la acción creativa y, por ende como veremos más adelante, por la innovación social articuladas de manera “Intergeneracional” (Cultura post-pre- (“Toy”)-figurativa, Consejo de Ancianos Rapa Nui), “Intercultural” (Educación, Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega, Corporación del

² Se busca más la “intensidad” que la “extensión”, a través de los niveles profundos del discurso y poniendo énfasis en los niveles profundos del discurso; la triangulación se da por coherencia interna y datos históricos (e incluso, observación participante). En este sentido, se ha de explicitar que he intervenido personalmente en todo el proceso de realización de las entrevistas, desde la selección de los informantes y la recogida de información hasta la transcripción y el análisis e interpretación de estos relatos. Pienso que se ha de remarcar este hecho, ya que la intervención directa del investigador es un elemento decisivo dentro de esta metodología cualitativa.

Resguardo Cultural “Mata Nui a Hotu a Matu’a o Kahu-Kahu o Hera”), “Tecnológica” (TIC, medios de comunicación social -Radio Manukena- y redes sociales, Biblioteca Municipal e Internet BiblioRedes) y “Política” (Municipalidad, Gobierno Provincial, Consejo de Ancianos Rapa Nui, Comisión de Desarrollo de la Isla de Pascua).

De acuerdo con Joas y su Teoría de la Acción Creativa (2005), la acción es creativa por naturaleza y precede a la reflexividad; por lo tanto, recupera la noción de praxis como fundamento para la posterior reflexividad de lo realizado. En este sentido, lo que impulsa la creatividad son las situaciones problemáticas o de “quebrantamiento de los hábitos” (vid Cristiano, 2010). Ello nos permite aplicarlo al contexto y la situación de Rapa Nui, puesto que está en una situación claramente problemática, de tensión, pero con voluntad de acción creativa, lo cual es clave para interpretar la cultura y la sociedad. Así, siguiendo a Castoriadis (2005), podemos hablar de una politización de la creatividad, incluyendo en su marco la actividad en el espacio público, traduciéndolo en términos de acción colectiva para resolver problemas y modificar el orden social. En Rapa Nui, nosotros interpretamos que se da lo que dicho autor denomina como “imaginación radical” que va más allá de la “imaginación combinatoria” (como la *Phantasia* aristotélica) como capacidad de tomar elementos de lo dado y reordenarlos en nuevas síntesis:

“Hay como una situación en que los padres jóvenes están desesperados en que sus hijos aprendan el idioma rapanui, pero como ellos no pueden hablar, entonces los traen al programa y quieren que este programa se haga cargo de que sus hijos hablen el idioma y eso es lo que está ocurriendo actualmente y por eso tenemos niños para el programa porque estos padres no lo pueden hablar bien o no lo pueden hablar. Esto ha favorecido para que el programa continúe y yo pienso que en la medida que estos padres están valorizando, revalorizando el idioma, puede revitalizarse si lo que nosotros tenemos que hacer ahora es como encantar jóvenes estudiantes que estudien pedagogía porque una se va poniendo anciana y tiene que retirarse y lo otro es cómo presionar las autoridades para que el idioma sea importante al postular a un trabajo o a un tema que sea becado” (E3M)

Siguiendo esta praxis, hablamos de “imaginación radical” en Rapa Nui ya que se muestra una gran capacidad creadora para formular realmente

lo que no está como tal (aunque se produzca una cierta continuidad histórica, entre la Historia y el Mito), y se crean sentidos, formas culturales e instituciones que fortalecen la propia “Cultura” Rapa Nui, como “significaciones imaginarias sociales”. Podríamos hablar también de los procesos creativos y de lo social instituyente (Rubio-Arostegui *et al*, 2016; Bergua, 2007 y Bergua *et al*, 2016), destacando la labor del Consejo de Ancianos Rapa Nui, el Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega o la Corporación del Resguardo Cultural “Mata Nui a Hotu a Matu’a o Kahu-Kahu o Hera”, además de la Comisión de Desarrollo de la Isla de Pascua, por ejemplo:

“(el 30 de diciembre de 2011) se aprobó el texto presentado por el ejecutivo, que es el camino necesario para avanzar en un proyecto de ley que regule la residencia en Isla de Pascua. La gobernadora de Isla de Pascua, Carmen Cardinali agradeció a los parlamentarios de la comisión mixta, en representación de la isla, por la aprobación de esta iniciativa, mismas palabras que ocupó el representante del pueblo Rapa Nui, José Rapu, quien valoró la aprobación del proyecto porque se avanzará en la gran aspiración del pueblo que es regular el acceso a la isla para proteger el medio ambiente y la cultura” (<http://www.biblioredes.cl/bibliotecas/4244/noticias/30413>).

“Tenemos hablantes pero nos falta enseñarles la pedagogía, que saquen el título de docentes, entonces en este proceso estamos. Se están capacitando con la CONADE que es la “Corporación Nacional de Desarrollo Indígena” de Chile; como país, se está potenciando en el Ministerio de Educación, a nivel nacional existe lo que se llama “Educación Intercultural Bilingüe” pero aparte de eso, Pascua hace más de doce años que está con un programa de inmersión donde se enseña toda la temática () el lenguaje, matemáticas, comprensión del medio o la naturaleza” (E4M)

La Acción Creativa en Rapa Nui revierte en una reflexividad colectiva que hemos identificado, siguiendo los postulados de Castells (1998), como desarrollo de una identidad-proyecto (vid Molina, 2013), que promueva relaciones interculturales, de imbricación y mixtura, articulando una nueva sociedad sobre la base de la igualdad en la diferencia. De hecho, como indicábamos anteriormente, la creatividad es clave interpretativa de la cultura y la sociedad. Como indica Cucho (1996), el concepto de cultura es útil para las ciencias sociales, sobre todo

teniendo en cuenta las posibilidades que presenta la dimensión relacional de todas las culturas; cualquier cultura es fruto de luchas sociales, y tal vez lo de menos sea dilucidar si los elementos de una cultura dada son utilizados como significantes de la distinción social o de la diferenciación étnica, unos y otros presentan una misma estructura simbólica que requiere su análisis:

“Pascua aún mantiene la cultura viva, que sea natural que mi hijo quiera hacer sus clases de pluma, que mis hijos quieren aprender cómo se pescaba antiguamente, que aún usted escuche si se puede hablar la lengua, que no sea restrictiva, ese es el encanto que tiene Pascua, uno va a Hawái y todos hablan inglés, uno va a Nueva Zelanda, ellos sufren, porque han perdido mucho su lengua, nosotros no queremos que nos pase eso, yo soy mestiza, y yo lo hablo como lo habla nuestra generación: yo lo hablo tradicional y correcto. () Yo lo hablo más moderno porque soy de otra generación, entonces hay modismos” (R2M)

Hablar de Acción Creativa no niega la idea de Acción Comunicativa de Habermas, antes bien, la puede reforzar, según nuestros postulados, ya que pensamos (vid Molina, 2002, 2013, 2017) que el *diálogo* en que se basa la acción comunicativa puede partir de la experiencia más o menos ligada a un inicial etnocentrismo y a su inmediata superación por el relativismo cultural, pero ha de hundir sus raíces en una concepción dinámica de la cultura, en la negociación y en la realidad intercultural del mestizaje presente en la Historia, pero con voluntad de aprendizaje, de formación continua:

“Para mí cuando un niño mixto no habla rapa nui, para mí y para varias personas que vivimos acá, no es rapa nui. Si tú no dominas tu lengua porque dicen que la cultura es la lengua, si viene siendo, yo soy hijo de papá rapa nui, yo como sea tengo que tratar de aprender mi otra lengua. Hay un dicho: cuando uno tiene interés de algo, uno lo aprende, lo consigue” (E2M)

“(a) los niños del programa de inmersión los llevamos a Tahití, dentro del programa de aprendizaje que tienen para ellos, el plan de trabajo para con ellos, hemos incorporado el viaje a Tahití para ir a encontrarse con los hermanos tahitianos, reencontrarse con gente nuestra que están allá y hacer una visita cultural y conocer la isla misma, pero para esto nosotros empezamos un par de años o tres años antes a decirles: “Bueno, el que no habla,

no tiene para que ir a Tahití, ya como un regalo de término de este programa, puede quedarse acá tratando de aprender más ¿no es cierto? Y así estamos, oye vamos a ir a Tahití el próximo año, acuérdate que si tú no hablas fluido mejor quédate en casa para que sigas aprendiendo". Entonces lo ponemos en la balanza para que ellos se motiven: "para viajar necesito aprender rapanui porque me voy a encontrar con mis primos, parte de nuestras raíces". En fin, hemos tratado de buscar diferentes estrategias como encantar también a los chicos porque si ellos no están escuchando el idioma en su casa, no está el afecto con la lengua materna y eso lo tenemos que hacer acá" (R1M)

La nueva innovación social: alterglobalización y red social supracomunitaria e intercultural

¿Se puede entender la reivindicación identitaria y cultural de Rapa Nui como innovación social? Esta pregunta, y su respuesta, es clave para proyectar el alcance y las posibilidades del cambio social, para hacer frente a los peligros de una globalización salvaje y que permita asideros "glocales" para impulsar la denominada alterglobalización.

En este sentido, ponemos como ejemplo, casos institucionalizados, en la vida cotidiana de Rapa Nui, en los que se desarrollan actividades para fomentar la lengua Rapa Nui en los niños, Cuenta Cuentos en Lengua Rapa Nui (Mayo-Junio 2017), la plantación masiva de árboles, la "NDapokilandia", con cincuenta stands de diversas instituciones y empresas 'e tahi Loki, e tahi tumu, para rescatar, vivir y revivir historias, vivencias, cultura y patrimonio (Agosto 2017) (<http://www.biblioredes.cl/bibliotecas/isladepascua/noticias>)

Se desarrollan también convocatorias de proyectos para impulsar iniciativas en la pequeña agricultura, como la de la Fundación para la Innovación Agraria (AFI). Estas iniciativas promueven incorporar innovación en prácticas y productos agrarios con valor cultural e identidad territorial. Entre otros ejemplos, podemos encontrar el de la asociación "E Toru Hanua Nua Mea", que replicó los "Manavai", un tradicional método de cultivo que permite sortear inclemencias climáticas. Todos estos procesos que se dan a nivel micro en Rapa Nui son procesos de la denominada "nueva" innovación social.

Esta nueva innovación social se reconoce por su impacto "Glocal" que suele ser prácticamente ilimitado, en un contexto que reconocemos como de "Alterglobalización" (Pleyers, 2010 y Molina-Luque, 2013), y en el marco de "Red social" más que de "Comunidad", que representaría procesos

tradicionales de cambio social (Alvord et al., 2004 y Gerometta et al., 2005). Por tanto, podemos vincular en Rapa Nui diferentes ámbitos de cultura y estructura social con múltiples aspectos de la vida social, fundamentales para el análisis del fenómeno innovador, desde el punto de vista sociológico (Fernández Esquinas, 2012; Köhler y González Begega, 2014). En este sentido, Rapa Nui es un ejemplo paradigmático de cómo la actividad innovadora está enraizada culturalmente y es producida socialmente (Granovetter, 1985; Fernández Esquinas, 2012), teniendo en cuenta los problemas de sostenibilidad y de contabilidad ecológica. No se niega la dificultad existente de una posible crisis ambiental y del esfuerzo de Rapa Nui por evitar lo que en algunas ocasiones se ha dado en llamar un posible colapso ambiental con la dificultad, por ejemplo, de la basura (2016) y un exceso de turismo (2017),³ aunque autores como Hunt y Lipo (2011) afirman que la historia de Rapa Nui no es una de suicidio ecológico, sino de capacidad de recuperación en que los isleños emplean enfoques innovadores. Hay quienes incluso llegar a identificar situaciones de "turismofobia", pero más bien debiera realizarse un análisis en profundidad de las circunstancias, contextos, causas y efectos que provoca un turismo desbocado, descontrolado y poco respetuoso con el lugar (y la gente) que acoge... se dan situaciones de *gentrificación* y de expulsión de los lugareños, beneficiándose sólo unos pocos y no el conjunto de la sociedad (incluso de los propios turistas que desean conocer lugares y culturas diferentes, e interactuar respetuosamente con el medio social y natural):

"Las 36 familias que existen aquí en toda la isla, están diciendo al estado chileno de poder poner una ley de suma urgencia para que nosotros ya tengamos nuestra ley de inmigración con el objetivo de ir controlando la cantidad de gente tanto del continente como del turismo porque comprenderá que llega mucha gente chilena sobre todo, y conozcan las costumbres, () nosotros estamos estudiando una cultura, hay que preservarla, tenemos que cuidarla, para ello hay que empezar a frenar las inmigraciones nacionales la gente que se quede en la isla lo ideal es que cada chileno deba decir a qué viene, cuánto tiempo va a quedar, dónde va a quedar, es necesario crear una ley de inmigración para ir frenando, no así el turista porque el turista viene de forma pasajera, sabemos que viene por cuatro, tres días o una semana, no viene a pernoctar un tiempo largo. Esta es nuestra

³ También en España (2017) y otros países destacados como destinos turísticos se habla incluso de "turismofobia".

*mayor preocupación que tenemos hoy en día”
(E1H)*

En el caso de Rapa Nui, pues, por lo que se puede observar en la isla y lo que confirman los informantes, la preocupación medioambiental es altamente importante. Incluso se tiene muy presente el punto extremo de la casi desaparición de la población de la isla. En todo caso, hay propuestas ecológicas que también comparten este marco de reflexión aplicada con lemas como el conocido “piensa globalmente, actúa localmente”, que desde otros parámetros se enmarcan también en este ámbito de debate mundializado. Ello también tiene su correlato en la idea de construcción dinámica de la identidad, la lucha contra la exclusión, la construcción del sujeto y las posibilidades de comunicación y transformación que dan sentido a las *propuestas interculturales*, como un espacio de frontera desbordada, a caballo de la realidad global y local (el *glocalize* que recupera García Canclini, por ejemplo, lo local globalizado o quizá lo global localizado):

“También tenemos residentes chilenos aquí, hay chilenos que llevan más de veinte, treinta años, cuarenta años no podemos delimitar, son prácticamente isleños, pero los que están llegando ahora nuevos no se pueden frenar, llega uno, después llega la señora, después se trae al papa y la mama y al hijo del otros hijo y después al final al perro y al gato. Hoy en día la isla estamos plagados de perro y de gatos, ¿de dónde vienen?

(...) Estamos pidiendo a “LAN Chile” que todas las basuras que ellos producen en el avión durante el vuelo que se lo lleven en el mismo vuelo de retorno y si todas las otras basuras como envases de plástico, latas de aluminio o vidrios también nos ayuden a llevarse acá, porque ellos son los que cobran para traer, pero para llevarlo deben cobrarlo, le hicimos una propuesta: si usted no quiere llevar la basura que usted trae, entonces no me baje más del avión, entonces ayúdenos a limpiar porque es beneficio para la línea aérea también, no queremos que se siga llenando más y más basura. Así como eso también hay otros basurales, chatarra o micro en desuso o lavadoras o computadoras. Se está haciendo gestiones a través de la armada de ir llevando todo eso para reciclar. Tenemos una planta de recicladora moderna, que en Chile todavía no ha llegado, pero ya lo tenemos aquí hace cinco años atrás, se está creando una conciencia comunitaria, entonces ese es un tema y otro

tema más el de las aguas servidas, la mayoría de los hoteles, casas, habitaciones, el agua escurre hacia un pozo y eso va hacia un pozo absorbente que al final puede llegar a afectar las capas de agua, todavía no está contaminado pero llega un momento que va a suceder eso, entonces no queremos que se llega a colapsar la isla como en nuestros ancestros, un ejemplo: Llegó un momento en que la isla con la cantidad de moais llegó un momento que toda la isla se dedicó a hacer moais: el agricultor fue a hacer moais porque era más rentable, el pescador fue a hacer moais porque era más rentable, todo se dedicó a hacer moais. Llegó un momento: ¿y qué vamos a comer? ¿Qué vamos a comer si nadie plantamos?” (E1H)

Como vemos, es lo que Pleyers (2010) indica como alterglobalización (que no se opone a globalización, sino al neoliberalismo) de los actores de la vía de la subjetividad, vinculada a la experiencia (*bottom up*, de abajo a arriba). Estos nuevos estilos de “management” son especialmente productivos en un contexto organizativo de sociedad-red y alterglobalización, más flexible y abierto con desarrollo de culturas colaborativas, mayor movilidad, énfasis en las redes sociales y las tecnologías de información y comunicación (TIC), desarrollo económico, etc. (vid Molina, 2013):

“(la Biblioteca Municipal debe) buscar la forma de cómo hacer talleres acá, cómo incentivar la lectura, cómo promocionar la lectura, también hago promoción a través de la radio a la lectura para niños de 0 a 6 años. Y hago también acá dentro y trato de traer a alguien. El próximo año ya estoy haciendo un proyecto para poder crear un rincón informativo, con todo el sistema, para que los niños puedan buscar los libros que se acomodan mejor a su edad, eso se refiere de 0 a 14 años.

(...) Hay varias personas de acá de la isla, que están preocupados que haya lectura, que escribe, que pronuncien e incentivando de esa forma a los niños. () Siempre están inculcando a través de la radio, a través de promociones que sigan inculcando a los niños, que sigan hablando su lengua”

() yo trabajo como jefa en la biblioteca, estoy a cargo también del servicio de internet, acá del programa “Biblio Redes” en Radio Nacional, estoy a cargo también acá en la biblioteca. Y todo esto llega a un fin: promocionar la lectura” (E2M)

“para trabajar en la isla, ninguna institución les solicita el tener este idioma pero curiosamente hace unos doce años atrás, el banco del estado, el único que está aquí, solicitó por la radio y eso fue un boom porque casi no lo puedo creer que una institución del estado chileno pida a un funcionario que también sepa hablar el idioma rapanui, no lo piden ni los colegios, el tema es que esta única oportunidad, escuchamos que se pedía a un funcionario que también hablara nuestro idioma (...)” (R1M)

También destacamos la idea de “red social supracomunitaria e intercultural”, en el sentido de la importancia de las redes sociales que aumentan las posibilidades de comunicación en términos de lo que Tonnies llamaría la sociedad, pero que también fortalece la idea de comunidad, por eso hablamos de red social supracomunitaria, e intercultural porque tal y como hemos ido observando a lo largo de este artículo no tendría sentido de otra manera. La interculturalidad entendida como un diálogo igualitario entre culturas va más allá de la tolerancia y del mero reconocimiento. Pretende contribuir a la superación de las desigualdades e inequidades que encuentran su origen en los modos en que se significan las variadas formas de diversidad humana y social dentro de las relaciones asimétricas de poder. La interculturalidad como práctica político-cultural requiere del diálogo y traducción de concepciones fundamentadas en diferentes modelos culturales (Molina y Yuni, 2017). En este sentido, la sostenibilidad (y/o sustentabilidad), tanto natural como social y cultural de la isla, requiere concienciación de la comunidad y una actuación política clara de los líderes institucionales y también de los líderes comunitarios, siendo para ello fundamental los medios de comunicación, básicamente canales de televisión, emisoras de radio, redes sociales y webs, aunque todo ello no está exento de contradicciones y paradojas:

“Tenemos tres canales, dos canales vía satélite en directo y uno los canales que más nos pesa en el sentido que todas las programaciones que dan te vienen con propaganda, es una mala costumbre en el sentido que va creando mayor consumismo en la isla, eso no es bueno para la mentalidad de los niños. Tenemos un canal local que hemos rescatado nuevamente en donde se dan todas las programaciones programadas en el sentido de: una hora para los niños, una hora para los jóvenes, una hora de noticias para la comunidad en general y una hora de programa

cultural, puede ser baile, canto, competencia o una hora dedicada también al medio ambiente, ya se empezó a crear conciencia en la isla Rapa Nui, en que tenemos que mantener la isla en la parte cultural, tenemos que mantener la isla en la limpieza con el medio ambiente, tenemos que cuidar todo el ecosistema porque el ecosistema de la isla es muy frágil, si no lo cuidamos se puede colapsar en un momento, igual pasa con el tema de la inmigración, lo mismo. Todo eso sumado, cada vez más, va a haber decadencia, va a haber mayor consumismo, se va perdiendo todo lo que es la cultura, se pierde el medioambiente, se pierde todo, si no lo cuidamos” (E1H)

Aquí podríamos encontrar el neolocalismo que Players (2010)⁴ identifica con la conceptualización del “Buen Vivir” y que es defendido por diversos pueblos indígenas latinoamericanos y que en el caso de Rapa Nui es un elemento que está siendo fundamental en la búsqueda de alternativas respetuosas con el medio ambiente, con el ecosistema, en el marco de dicha alterglobalización. Y, por lo que respecta al “Buen Vivir”, hemos de considerar que ésta es una noción ubicua. De hecho, algunos autores refieren a ella como un paradigma, mientras que otros la consideran una cosmovisión, una metáfora discursiva, una utopía política o un plexo ideológico que sostiene la resistencia de grupos, sociedades y movimientos sociales frente a las formas antiguas y actuales que asume la colonialidad (Gudynas, 2009). También es considerada una noción teórica que permite fundamentar una episteme alternativa al pensamiento abismal (De Sousa Santos, 2010). A nuestro criterio, esta ubicuidad se debe a que se trata de una noción ecléctica, cuyos orígenes se remontan a saberes ancestrales de los pueblos indígenas latinoamericanos, pero que en las dos últimas décadas se han reelaborado filosóficamente, políticamente y socialmente, aportando una herramienta conceptual y de intervención política que desafía las concepciones heredadas de la tradición occidental hegemónica (Estermann, 2012). El “Buen Vivir” es un proyecto de vida en colectividad y de carácter comunal (Mejía, 2011). Por ello, la base de su realización es la convivencia como modo de interacción, interdependencia y correspondencia entre sujetos, grupos y comunidades que poseen diferencias, lo que obliga a la negociación y la permanente reconciliación de ellas. Como indica Gudynas (2009), “Buen Vivir” significa vida en plenitud, en armonía y equilibrio con

4 Vid. Los comentarios de Garzón, L. (2012) en su reseña en *Papers*, 2012, 97/1, p. 279-283.

la naturaleza y en comunidad, por lo que también se le llama el Buen Convivir (vid Molina y Yuni, 2017).

Sociedades de Cultura “Profigurativa”: las relaciones intergeneracionales, de la acción creativa intercultural a la innovación social

Y, en relación con la acción creativa intercultural y la innovación social, ¿qué papel juegan las relaciones intergeneracionales en todo ello? Lo cierto es que mucha y muy relevante, como podemos observar en esta investigación sobre Rapa Nui. En este sentido, hemos acuñado la expresión “Profigurativa” (“Toy figurativa”) para formular, siguiendo la clasificación ya clásica de Margaret Mead, el tipo de socialización que se da en Rapa Nui (vid Molina, 2017). Aunque cada vez parece tener más peso una configuración prefigurativa (desde los más jóvenes) en la sociedad de Rapa Nui, lo cierto es que actualmente se centra, de manera preponderante, en una sociedad de cultura postfigurativa o cofigurativa (desde los adultos y/o adultos mayores). Ello es fruto de una situación todavía de resistencia matizada con elementos de identidad-proyecto, para lo que, sin duda, se precisará del cambio -iniciado, pero embrionario- hacia nuevos elementos que hemos venido a identificar como de cultura “Profigurativa (Toyfigurativa)” (Molina 2017):

“Nuestro problema que hay es que debemos mantener a nuestra juventud, que siga con los trabajos locales acá, tanto en la agricultura, en la pesca, en la artesanía y lo que comprende al turismo, que aprenda lenguas: el español, el inglés, francés Ya tenemos bilingüe: español y rapa nui, que aprenda también inglés, francés, alemán Como lo hay algunos, en su mayoría aquí en la isla. El rapa nui tiene esta facilidad de aprenderlo, no es difícil, no es necesario estudiar, basta con escuchar e irlo aprendiendo” (E1H)

Como hemos señalado en artículos anteriores (Molina, 2013), y según la propuesta de Margaret Mead (1971), se deben aprovechar las condiciones que se pueden dar en una nueva sociedad de cultura *prefigurativa*, en la que las generaciones más jóvenes representen un alto grado de preparación que socializa a las generaciones adultas; a través de una interacción escolar y extraescolar con ellos se puede potenciar una educación intercultural de todos. Es decir, la escuela aparece como una primera *excusa* para una actuación más amplia. Los alumnos (la institución escolar, superando sus orígenes homogeneizadores) pueden ser uno de los pilares básicos para una integración respetuosa y global:

“Bueno, para los estudiosos extranjeros y nacionales, nuestra historia también es una leyenda, como que nosotros dijéramos: bueno, la historia de otro país para nosotros es leyenda, aquí el tema es que yo no conozco tu historia por lo tanto para mí es leyenda, pero para nosotros es nuestra historia. Así nos ha transmitido nuestros abuelos, nuestros padres y nosotros hoy día estamos transmitiendo a nuestros hijos, a nuestros nietos y a nuestros alumnos y eso se mantiene” (E3M)

La acción creativa intercultural y la innovación social en Rapa Nui tiene un eje fundamental en la educación intercultural basada en la apertura de la escuela a las experiencias culturales distintas, trabajando con las familias, aunque todavía tiene más peso el elemento postfigurativo (generacional de los adultos a los más jóvenes):

“Para mí también es importante, porque yo también tengo un nieto, yo también le hablo en rapa nui en mi casa a mi nieto, me importa que no me entienda o que no me conteste en rapa nui, pero yo trato que me conteste en rapa nui, lo que yo le pregunte, voy diciendo un poquito de castellano y ya, entonces va acostumbrando el oído a escuchar las palabras y así va Ahora no hay problema, pero es bueno que esté acá, que se interese mucho, sobre la lengua rapa nui, la escritura también, que es importante para nosotros” (E2M)

“Todos los años aquí en Rapa Nui se celebra la Tapati Rapa Nui que es una fiesta cultural donde hace partícipe toda la familia en la isla, desde niños de 3 años hasta 5, de período infantil y adultos, ahí se ve que participa toda la familia y también eligen candidata a reina como símbolo de la Tapati, entonces cada familia tiene que competir, pero en forma cultural, a través de cantos, a través de competencias deportivas o a través de expresiones corporales (), a través de expresiones de arte. Una parte rica de la cultura en la isla, debemos permanecer en mantener en el tiempo para que los mismos niños que escuchan los adultos vayan aprendiendo y ellos cuando sean adultos lo transmitan también a sus generaciones” (E1H)

La importancia de la aportación de los adultos mayores, de los ancianos, es fundamental: es la importancia de la experiencia de la vida y también de la experiencia vívida que supone la comunicación intergeneracional. En este sentido, la relación

intergeneracional debe consolidarse para abrir el *dia logos* a una auténtica construcción de conocimiento:

“Nuestros ancianos, (esto es) muy importante (es una cosa) de mucho respeto hasta mi generación, ya para nuestros hijos, la generación que hoy día tienen treinta, menos, hacia abajo, ya el anciano es un anciano es un anciano y tiene que irse a arrinconarse ya en su casa. Ese tema nosotros lo estamos trabajando con los niños dentro de la escuela, haciéndoles consciente de que en los ancianos están depositado ya nuestros saberes, nuestro conocimiento y que hay que ustedes tienen que conversar con sus abuelos, depositar en ellos confianza para que ellos transmitan sus conocimientos a ustedes porque si no van a perder y le ponemos cara como que van a perder un juguete, van a perder mucha información. Entonces hacemos también con los niños visitas a personas mayores donde ellos puedan contar historias (...)

Veo la importancia de llevar los niños fuera del aula, hay que llevarlos, recoger los nombres de los lugares, de toponimia, pero salir siempre con gente mayor” (R1M)

Pero el enfoque ha de ser holístico y complejo (Morin, 1998)⁵ tanto en relación con el contenido, significativo y enmarcado en la propia socialización, incardinado en la vida cotidiana y abierto a los procesos globales, como en relación con la diversidad y complementariedad de las agencias de socialización a nivel de familia, la administración pública, la escuela y la comunidad en general:

“Hay un tema de conciencia a nivel de familia, hay un tema de conciencia a nivel de autoridades locales y estatales, como una lengua de un pueblo está ahí agonizando, si bien es cierto que en los últimos años el tema de la educación intercultural bilingüe se instaló en este colegio, el programa de inmersión ha recibido un poco más de apoyo económico pero nos falta, por ejemplo, abarcar los otros colegios donde hay una cantidad mayor del 50% de niños de la comunidad, en donde debiera estar instalado el tema de la enseñanza de la lengua o un programa como el de inmersión” (E3M)

Es por ello que hablamos de acción creativa intercultural y de un cambio social que

⁵ Vid la web oficial sobre el Pensamiento Complejo de Edgar Morin: <http://www.edgarmorinmultiversidad.org/>

ha de enmarcarse, como innovación social, en lo que denominamos socialización “Profigurativa (Toyfigurativa)”, para formular, siguiendo la clasificación ya clásica de Margaret Mead, el tipo de socialización conjunta, colaborativa, de manera dialógica y no necesariamente jerarquizada, entre las diversas generaciones, en pos de la figuración. Las relaciones solidarias intergeneracionales, entre ancianos y jóvenes, en una socialización entramada, transversal, holística...en una socialización que he dado en llamar, en este sentido, “Profigurativa (toyfigurativa)”. Esta idea pretende aunar y articular la clasificación que establecía Margaret Mead sobre la identificación de tres tipos de sociedad, según una clasificación de continuidad o discontinuidad de normas y patrones: a) Sociedades de cultura postfigurativa: se tiende a reproducir la cultura de siempre, siendo la continuidad y la tradición lo más importante. Son sociedades relativamente estáticas. La credibilidad la tienen las personas con experiencia vital, los ancianos... b) Sociedades de cultura cofigurativa: se da una relación más horizontal. No cuenta tanto la cultura tradicional como la técnica aplicada, los expertos... c) Sociedades de cultura prefigurativa: no se aprende tanto de las generaciones adultas o coetáneas como de los jóvenes, que son los que facilitan la información. En cambio, con la idea “Profigurativa”⁶ se aúna la voluntad educativa en pos de la “figuración”, conjuntamente, para enseñar-aprender colaborativamente, de manera dialógica (vid Molina, 2017)..

Conclusiones

Las conclusiones demuestran (a nivel micro para Rapa Nui, pero extrapolables de manera contextualizada) la importancia de la innovación social en un marco institucional holístico: político, cultural, educativo, económico, medioambiental, etc. Así mismo, la creatividad intergeneracional e intercultural, como proceso colectivo, refuerza dicha innovación social en un marco más que “glocal”, de alterglobalización. Todo ello para hacer frente

⁶ También he identificado esta noción de educación como socialización, con el nombre de “Toyfigurativa”, identificando “juego” con un doble sentido de “Toy” (juguete en inglés), como simbolismo de las etapas de socialización del “Play” (jugar) y del “Game” (juego) del Interaccionismo Simbólico y con las siglas del proyecto europeo “TOY” (Together Old and Young, 2012-2013, EU: EACEA; proyecto coordinado por la Dra. Margaret Kernan (ICDI).). En esta misma línea, el diccionario Collins-Cobuild presenta conjuntamente una doble definición para “toy”, como objeto con el cual juegan los niños y jóvenes, pero también como objeto que los adultos utilizan para propósitos serios (no necesariamente lúdicos), jóvenes y adultos, en definitiva. Realmente, esta nueva concepción puede consolidar una “identidad-proyecto” intercultural como alternativa de presente y futuro. En definitiva, una idea de socialización “Profigurativa”.

a los peligros que acechan a la isla: la identidad, la pervivencia cultural de sus ciudadanos y la propia sostenibilidad.

En este sentido, la solidaridad intergeneracional juega un papel fundamental en un marco tan complejo como el que se da en las circunstancias actuales de Rapa Nui; finalmente es una identidad que hemos identificado entre la identidad de resistencia y la identidad-proyecto (Castells, 1998), entre la reafirmación de unas raíces comunes y la voluntad de desarrollarse en un contexto intercultural y de alterglobalización. Basándose en una red grupal de reivindicación indentitaria y cultural, y en las relaciones intergeneracionales se proyectan alternativas de sostenibilidad de la isla y de la propia cultura: alterglobalización de abajo a arriba, basada en las experiencias vitales y vívidas de la comunidad. En nuestro estudio de caso del pueblo Rapa Nui, las diversas iniciativas educativas, políticas y asociativas, como la Educación Intercultural Bilingüe, la Biblioteca (biblioredes y redes sociales, TIC), la Corporación de Resguardo Cultural y el Consejo de Ancianos, aúnan sus esfuerzos en una identidad-proyecto de sostenibilidad (“sustentabilidad”) de la isla y de sus pobladores, de lo natural y lo humano, de lo ecológico y lo cultural. En ocasiones, los discursos que hemos oído y las experiencias que hemos vivido han aparecido en un primer momento como reivindicaciones más próximas a la identidad de resistencia, debido a lo que he dado en llamar “la angustia de la insularidad geohistórica”, ya que la experiencia diacrónica hace temer lo peor si no se toman medidas bien argumentadas y bien cotejadas parece ser que la identidad-proyecto debe estar en una orientación intercultural que ellos mismos van diseñando desde un posicionamiento neolocal del “buen vivir” y de la sostenibilidad (Molina, 2013), en procesos de socialización “profigurativos” (Molina, 2017). La Acción Creativa en Rapa Nui, como hemos ido analizando a lo largo de este artículo, revierte en una reflexividad colectiva que hemos identificado como desarrollo de una identidad-proyecto que promueva relaciones interculturales, de imbricación y mixtura, articulando una nueva sociedad sobre la base de la igualdad en la diferencia. La innovación social que supone todo ello, junto con el desarrollo del “buen vivir” como proyecto de vida en colectividad, es la base de una convivencia siempre negociada e interdependiente para lograr un cambio social para una vida en comunidad, en plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza y la propia humanidad.

Bibliografía

- ALONSO, L.E. (1998) *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- ALVORD, S.H., BROWN, L. D., LETTS, Ch. W. (2004) “Social Entrepreneurship and Societal Transformation: An exploratory study”. *Journal of Applied Behavioral Science*, 40, 260-282.
- BERGUA, J. (2007) *Lo social instituyente. Materiales para una sociología no clásica*. Zaragoza: PUZ.
- BERGUA AMORES, J.A.; D. PAC SALAS; J.M. BÁEZ MELIÁN y C. SERRANO MARTÍNEZ (2016) “La clase creativa. Una aproximación a la realidad española”. *Revista Internacional de Sociología*, 74 (2): e032. Doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.032>.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CASTORIADIS, C. (2005) “Nuevamente sobre psique y sociedad”, en *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CATANI, M. (1990) Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral. *Historia y Fuente oral*, 3, 151-164.
- CRISTIANO, J. L. (2010) “La Creatividad de la Acción: la teoría Joasiana y la cuestión de lo imaginario”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 25 (2010.1).
- CUCHE, D. (1996) *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Le Découverte.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010) *Para descolonizar Occidente. Más allá del Pensamiento Abismal*. Buenos Aires: UBA-CLACSO.
- ESTERMANN, J. (2012) “Crisis civilizatoria y Vivir Bien”. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 11* (33), 149-174.
- FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. (2012) “Hacia un programa de investigación en Sociología de la Innovación”. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (753), 5-18. doi: 10.3989/Arbor.2012.753n1001
- GEROMETTA, J., HAUSSERMANN, H. & LONGO, G. (2005) “Social Innovation and Civil Society in Urban Governance: Strategies for an Inclusive City”. *Urban Studies*, 42 (11), 2007-2021. doi: [org/10.1080/00420980500279851](http://dx.doi.org/10.1080/00420980500279851)
- GRANOVETTER, M. (1985) “Economic action and social structure: the problem of embeddeness”, *American Journal of Sociology*, 91, 481-510.
- GUDYNAS, E. (2009) “La dimensión ecológica del buen vivir: entre el fantasma de la modernidad y el desafío biocéntrico”. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 4, 49-54.
- HUNT, T. & LIPO, C. (2011) *The Statues that Walked: Unraveling the Mystery of Easter Island*. New York, Free Press.

- JOAS, H. (2005) *The Creativity of Action*. Chicago, University of Chicago Press.
- KÖHLER, H-D. y GONZÁLEZ BEGEGA, S. (2014) "Elementos para un concepto sociológico de la innovación". *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 29, 67-88. doi: empiria29.2014.12942.
- MEAD, M. (1971) *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- MOLINA, F. (2002) *Sociología de la Educación Intercultural*. Buenos Aires: Lumen.
- _____ (2005) "Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención". *Cultura y Educación (C&E)*, 17-3, 213-223.
- MOLINA-LUQUE, F. (2013). "Rapa Nui: Tradition, Modernity and Alterglobalisation in Intercultural Education". *Ra Ximhai* 9 (2), 261-282.
- _____ (2017) "Consideraciones éticas en investigación en educación y en salud, en el marco de la calidad de vida". En F. Molina-Luque y M. Gea-Sánchez (Coords), *Educación, Salud y Calidad de Vida*. Barcelona: Graó.
- MOLINA-LUQUE, F. y YUNI, J. (2017, en prensa). Educación y Salud: la interdisciplinariedad puesta en práctica interculturalmente". En F. Molina-Luque y M. Gea-Sánchez (Coords), *Educación, Salud y Calidad de Vida*. Barcelona: Graó.
- MORIN, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PLEYERS, G. (2010) *Alterglobalization, becoming actors in the global age*. Cambridge: Polity Press.
- RUBIO-AROSTEGUI, J., PECOURT, J. y RIUS-ULLDEMOLINS, J. (2016) "Usos y abusos de la creatividad. Sociología de los procesos creativos, transiciones a lo digital y políticas creativas". *Debats*, 130 (2), 125-145.
- RUIZ-ROMÁN, C.; CALDERÓN-ALMENDROS, I.; TORRES-MOYA, F.J. (2011) "Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje". *Cultura y Educación (C&E)*, 23 (4), 589-599.
- SEGUEL, Z. (2004) "La multiculturalidad y el proceso educativo en Isla de Pascua". *Horizontes Educativos*, 9, 113-125.
- SIR, J. (2009) "Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno". *Docencia*, 37, 19-25.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- VV.AA. (2009) "Educar en Rapa Nui: una apuesta de inmersión total". *Revista Docencia*, 37, 64-67.

Citado. MOLINA-LUQUE, Fidel (2019) ""Profiguración", acción creativa intercultural e innovación social: renovarse o morir en Rapa Nui (Isla de Pascua/ Easter Island)" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 71-81. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/646>.

Plazos. Recibido: 22/02/2018. Aceptado: 03/03/2019.

Social Reproduction and Critical Subjectification Processes. The Two Faces of Shame

Reproducción Social y Procesos de Subjetivación Crítica. Las Dos Caras de la Vergüenza

Lorenzo Bruni*

Department of Political Sciences - University of Perugia, Italia
lor.bruni@yahoo.it

Abstract

The aim of this paper is to mark an original sociological way of access to the study of shame. The main theoretical hypothesis is about the distinction between two forms of shame: the first is called Me's shame, the latter I's shame. Once the author have shortly discussed the distinction between Me's shame and I's shame, he will focus on a form of I's shame called critical I's Shame. After a theoretical definition, the author will propose a case study dedicated to this form. In this case study the author will try to emphasize the emancipative role of shame along with the social introduction of this emotion in the participation to social movements in an eviction experience occurred in Rome.

Keywords: Shame; recognition; Mead.

Resumen

El objetivo de este artículo es el de marcar una llave de lectura sociológica original al estudio de la vergüenza. La principal hipótesis teórica se basa en la distinción entre dos formas de vergüenza: la primera es denominada la Vergüenza del Mí, la segunda es denominada la Vergüenza del Yo. El autor, luego de haber discutido brevemente la distinción entre la Vergüenza del Mí y del yo, se centrará en una forma de vergüenza llamada Vergüenza crítica del yo. Después de una definición teórica, el autor propondrá un estudio de caso dedicado a esta forma. En este estudio de caso, el autor intentará enfatizar el papel emancipador de la vergüenza junto a la introducción social de esta emoción en la participación a movimientos sociales en una experiencia de desalojo ocurrida en la ciudad de Roma.

Palabras clave: Vergüenza; reconocimiento; Mead.

* Lorenzo Bruni (PhD) Research Fellow in Sociology at the Department of Political Sciences, University of Perugia.

Social Reproduction and Critical Subjectification Processes. The Two Faces of Shame

1. Introduction

Shame, in a better and clearer way than other kind of emotions, shows the connection between emotional subject, who feels shame, and the emotional object, the thing or person shame is directed to. Trying to give a sociological look at these two components of shame, in this paper I will try to develop an original reflection about shame.

As is known, shame interests a really wide scientific production, which crosses different disciplines (psychology, aesthetical studies, philosophy, etc.). About philosophy, for instance, is necessary to mention the latest works of Martha Nussbaum and Slavoj Žižek (Nussbaum 2004, Žižek 2009). In the sociological field, shame could be placed inside sociology of emotions (Hochschild 1975, 1979; Shott 1979; Illouz 2007; Turnaturi 1995; Flam and King 2005; Scribano 2018; Cerulo 2009, 2018) and this kind of emotion has been studied mainly by Thomas Scheff and Gabriella Turnaturi (Scheff 1991, 1994, 1995, 1996, 2000, 2003, 2004; Turnaturi 2012). Other sociologists such as Jack Barbalet, Johnatan Turner and Jack Katz (Barbalet 2001 Turner 2007, 2011; Katz, 1999) analyzed shame in their research projects, including it inside a wider reflection about emotions considered in general terms. These authors, differently from Scheff and Turnaturi, didn't focus on shame such as an exclusive research field. Jack Katz, in particular, studied shame in his work "How emotions work", suggesting a clear definition. I quote Katz "Shame is a disturbing revelation of the self to itself and isolates person who feels it from a sacred community. Shame reveals a sense of moral inferiority and vulnerability" (Katz, 1999: 147).

The main theoretical hypothesis I would like to suggest is about the open dialectical relation between two forms of shame. The former will be named *Me's shame*, the latter will be named *I's shame*. Referring to a classical thinker's – George Herbert Mead (Mead [1934] 2015) – distinction between two components of the *Self*, *Me* and *I*, I will show that *Me's shame*

describes a kind of shame sociologically considerable, objectified and socialized, referred to the violation of an existing social significance, while *I's shame* refers to the subjective dimension of shame and it will be defined, according to Mead, such as the block of the inter-subjective possibilities of re-significance of what is already socially effective. The *I* may actually wholly adhere to the *Me* as given and coded, and not become the indication of some social compression of hypotheses of re-subjectification, but it may well surface and become the expression of a perspective of change, social and subjective at the same time.

First paragraph will host the discussion about the distinction between *Me's shame* and *I's shame*. The second paragraph will be focused on the emancipative value that shame could have in subjectification processes and in criticizing dominant social norms. I will refer to a particular form of *I's shame*, defined *I's critical shame*, to introduce a kind of shame that emancipate itself meeting and crossing improved recognitive social sources. In this case, if shame could find place inside recognitive social relations, it could lead shamed and humiliated subjects to social and political participation. Even if the paper is necessarily in a symbolic debt with many aspects purposed by the authors mentioned above, it seems to show an original theoretical feature. I won't illustrate in details sociological theories about shame, but I will be focusing on the theoretical hypothesis I would like to propose, without discussing them any further in this forum.

2. A double matrix of significance. The social reproductive side of shame

The theoretical hypothesis on shame is shaped by the idea that it is linked to a double matrix of significance: socially objectified and subjective. Yet the distinction is illustrative, because the subjective significance itself is always immersed – nonetheless without coinciding with it – within a social significance proving to be at the same time a sort of original

home and a condition of possible change for it. I would also like to state explicitly that I have totally adopted sociologist Thomas Scheff's thesis regarding the semantic range of shame, that is to say, defining it as an extended family including the phenomenon of humiliation in a broad sense (Scheff 2000; 2003).

I would like to argue that, in my opinion, Mead's social theory, better than others, is the most effective point of reference in drawing a sociological translation of the relationship between subjective significance and social objectivity of values and meanings, meant as an open relationship between subjectification and sociality. In my opinion, actually, in Mead's work the role of intersubjectivity meant as concrete social cooperation, as concrete interaction between co-defining selves, is clear enough. Mead's approach marks a discontinuity not only as far as solipsistic approaches are concerned, but also as regards other approaches of sociological theory proving typically oriented to the thematization of the subject-world relationship, such as, for example, Alfred Schutz's phenomenology (Schutz 1967), which in the end seems to reassert a sort of methodological pre-eminence of transcendental subjectivity. With respect to the classics of sociology, it could be said that the theory of Mead, concentrating as it does on the centrality of intersubjective relations in the emergence of self-consciousness and subjectivity, is somewhat of an exception (Habermas, 1987; 1994, Blumer 1986). For a variety of reasons, which we cannot fully examine here, the classics of sociology did not fully capture or deeply analyze the fundamentally constitutive character of intersubjective recognition in the emergence of individual consciousness (Habermas 1987; Honneth 1996; Crespi 2004). In Mead, intersubjectivity is in fact a central process in the understanding of the mechanisms of the constitution, on the one hand, of society and, on the other, of the subjective personality. The formation of subjectivity is a social act, tied to the well-known dynamic of *taking the attitude of the other*. Intersubjectivity, therefore, is not so much a relation between already constituted subjects as it is a dimension that cannot be reduced to the priority of the individual consciousness over other consciousnesses. *The recognition of the other as self* is antecedent to the emergence of the subject's own self-consciousness. Self-consciousness would not be such "if the individual did not place himself inside the same field of experience of the individual selves in close connection with which he acts in any given social situation" (Mead, 2015 [1934]: 137). The individual does not experience the self and the world in an object immediate way but only insofar as he becomes an object to himself just as other individuals are for

him, or for his experience, objects; and he becomes an object for himself only by assuming the attitudes that other individuals who live together with him in the same social environment have towards him.

Mead's well-known distinction between the two components of the *Self*, the *Me* and the *I* (Mead 2015 [1934]), between the socially objectified and the ever-open perspectives of re-subjectification, is thus background to the distinction between what I define as the *Me's shame* and what I define as the *I's shame*. For instance, envy or jealousy do not permit me to feel envious or jealous of myself, because these emotions share the feature that they are conceptually related to objects the range of which excludes the subject of emotion. By contrast, the subject can be included among the objects of emotions such as shame or pride (Harré 1986). Referring to Mead's social theory, the *Self*, in order to be such, must become object to itself, but the subject of such an object is still an unavoidable element of the relationship: the subject is not defined until it turns into object to itself, but to the end of the subject's objectification it is always necessary for it to cross the social relations as its constituent and re-constituent premise. The *Me* is then objectified objectification, while the *I* is the subject of the not yet objectified *Me*, which needs the social relationship with the other in order to reach a new self-objectification. The *Me* is the taking over oneself of the objectified social process and allows the individual to address oneself in the same way he/she does as regards the other social objects (Doyle McCarthy 1984). The self-objectification of the *Self* occurring through the social relation is not of an ultimate and unchangeable kind: the individual acting, socially shaped, is not wholly defined by the compelling character that the social exerts in the process of constitution of the *Self*. The self-objectification always involves a component which is still not objectified, creative and productive, which can be intended as subjective re-appropriation of objectified factors. In order to account for the two dimensions, possibilities of social self-objectification of the *Self* and shared meanings, and ever-open possibilities of re-subjectification and changing of shared meanings, Mead makes reference to the components of the *Me* and the *I*. The *I* is the subject of the action, but as such it cannot ever appear as a defined objectification, otherwise it would amount to an object rather than to a subject. The *I* is necessarily correlated to the *Me*, because – as Mead argues – the social organization given to our attitudes by the community requires an answer: "The *Me* requires a certain kind of *I* in relation to the obligations that the conduit itself sets out, but the *I* is always something different from what the situation requires" (Mead, 2015 [1934]: 177).

In summary, *The Me's shame* can thus be defined as a sociologically relevant shame, both objectified and socialized, linked to the violation of a core, already effective, of social significance (for instance, a policeman exerting violence on a defenseless citizen; a candidate for a doctor's degree in Sociology who does not know who Max Weber is; a Psychology student who does not know who Freud is; etc.). In a schematic way, it is a sort of shame that goes from society to individuals. We could say that this kind of shame is felt by society itself. Yet, in my opinion, what is already socially objectified does not exhaust the social dimension of shame in itself. The *I's shame* actually represents the subjective dimension of shame, which has anyway full sociological relevance, because the subject is social considering it as both incoming—it is constituted socially— and outgoing: re-subjectification is an intersubjective process itself (Mead 2015, Habermas 1994).

Thus, in brief, the *I's shame* defines the block of the intersubjective possibilities of re-significance of what is already socially effective. An example may be useful in order to facilitate understanding. If we consider the social objectification of the meaning of the expression “to be gay”, the *I's shame* will consist not in the shame of being discriminated as a gay, as in the case a typical discrimination on the jobplace, for instance, – which instead would be a *Me's shame*, that is to say, a shame related to the stabilization of a core of given significance – but in not being able to gain access inter-subjectively to those recognition social resources necessary for a re-significance of the current objectification in a way proving closer to whom we want to be. Suffice it to think, for instance, of the queer issue and how it thematizes this process of re-significance in a very clear way, through re-subjectification perspectives and change of identity (Stets and Serpe 2016). Unlike the *Me's shame* which is objectified and exteriorized, the *I's shame* does not always surface, only coming to the surface as a block of hypotheses of re-subjectification. It may well surface and become the expression of a perspective of change. Rather than prolonging the discussion about the distinction between *Me's Shame* and *I's Shame*, I will now try to develop briefly the hypothesis concerning the emergency of that form defined *Critical I's shame*.

3. Shame as a critical subjectification process

Once *I's shame* surface as a block of social sources of re-subjectification, it could lead to an ever open exit: a regressive one or an emancipative one. In the first case, the *Me* of the widespread social expectations expands to the point of choking the

expression of potentiality represented by the *I* and the perspectives that it spreads. That is to say, in this form we can find an erosion of the re-subjectification recognition resources radically resulting in a compression of self-conscious subjectivity. On the other hand, the form that I would call *critical I's shame*, shows the emancipative side of shame. I will focus now on this particular form of *I's shame*.

The *critical I's shame* – unlike a regressive form of shame, which could lead to self-destruction – is a form of the *I's shame* relocating successfully within the social process, within dynamics of change of the social fabric and subjectivity. The regressive character of a self-destructive shame could be linked to a radical form of suffering: the *I* has no longer the social opportunities of meeting a *Me* proving non-identical to the previous *Me* and which, at the same time, guarantees the existential continuity of identity. For instance, the suffering that could accompany a humiliated form of shame compresses, chokes, blinds. In the suffering accompanying the *shame of one's being ashamed*, the *I* cannot find a social relationship within which what the subject deems to be significant as regards his/her self-realization may flourish and grow within a new *Me*, within a new socially and recognisedly constituted definition of identity.

In dialectical terms the *critical I's shame* could testify an overcoming of the contradiction between perspective of the *I* and objectified social conditions of its fulfilment. The *critical I's shame* gives back the character of both the process and the dialectics of the relationship between the *Me's shame* and the *I's shame*: it is the social, never ultimate, overcoming of the contradictions between objectified conditions of subjectification and open opportunities of re-subjectification. Thus, there is no shame to be definitely overcome in essentialist terms: there is no ideal condition of immunity from shame disengaged from the actual social process. Shame, as seen above, is unavoidable and necessary. The *critical I's shame* does not aim at identifying an ultimate and strong criterion allowing to overcome it, as if there were a shame proving amendable, at last. Shame is matched here with critical, an adjective referring to social situations in which a double process takes place: a block in the process of re-subjectification and, at the same time, a subsequent reconnection with concrete inter-subjective resources for overcoming it, resources accompanied by a successful re-definition of identity and by a concomitant change in social meanings (for example, disengaging from the “loser” label).

As far as this form is concerned, the hypothesis is that this form can be traced in a case of eviction due to guiltless non-payment of rent, that

is to say, because of an inability to pay the rent. As find on many newspaper articles and on a filmed interview appeared on Youtube I refer to a singular experience, that has not a generalizable value but shows a qualitative strong significance.¹

Silvio is an Italian 53 years-old music teacher who has received notice to quit his house four years ago due to guiltless non-payment of rent, caused by the loss of his job. Silvio had been working for seventeen years with term employment contracts for specific projects, teaching guitar at elementary schools. Once he lost his job, he tried - but unsuccessfully - to find another job in every way, sending applications to public and private schools. While waiting for the eviction to be enforced, walking in the streets of his neighbourhood, Silvio came across a leaflet of "Blocchi Precari Metropolitan", one of the many house movements operating in Rome, in which he read about guiltless non-payment of rents. Reading the leaflet was a sort of epiphany, to him. He realised that he was not the only one involved in that particular situation: the condition he was living in did not affect only the individual tragedy of his personal story, but was part of a shared experience. His degradation, frustration, and humiliation began to make room for new emotional configurations just as Silvio began to reconnect his particular experience to a broader relational perspective, both symbolically and in terms of living embodied relationships. Silvio began to participate in the activities of "Blocchi Precari Metropolitan", and "Blocchi Precari Metropolitan" mobilised in order to block his eviction. In this renewed social mutuality, Silvio has found the inter-subjective and relational resources that he needed to overcome his own condition of isolation and humiliation.

Losing one's house – not having one or not being able to afford it – makes one lonely, weak, vulnerable. Or better yet, it is loneliness, precisely, in which one is plunged, that results in making one feel weak and vulnerable. Loneliness and vulnerability are not to be intended here as the inevitable living conditions in which everybody finds himself/herself in the most difficult and dramatic moments of their lives. Loneliness means not being any longer able to reconnect one's negative experience with something socially transcending it; not having the social resources necessary to locate it within a common, shared horizon. In this sense, loneliness and the *I's shame* come temporarily to the surface in

a concomitant way: the draining of inter-subjective resources of subjectification coincides with a form of progressive isolation. The suffering accompanying such condition of isolation–humiliation, vulnerability, grief–is amendable only socially, by entering again in the recognition dynamics of the social process. Cooperation, as well finding out the strength of solidarity, access to shared experiences – with some other *I* of violated *Me*–triggers the process of subjectification, a new start of the flourishing of a *Self* accompanying both the exit from the negative emotional state in which one is entangled, and a further dimension, which we may define as political. That is to say, a dimension of progressive rise of reflexivity as regards one's rights and the possibility to defend them, claim them and have them enforced.

As we can see in reference to Silvio's case, three different levels affect the *critical I's shame*: a *social*, an *ethical* and a *political* one. A committed renewed sociality, a relational nature implying solidarity, allows a resumption of the re-subjectification process in a dimension which may be defined as social, or socio-descriptive; the resumption of the social and recognition process nonetheless has also an ethical implication, because it is what only allows to gain access to what we desire to be (Butler 2005). According to Mead, the socio-descriptive process is related to the social possibilities to gain and re-gain access to an ever-new *Me*; yet, this same process also shows its inevitably ethical implication, given that the *Me* to which one can socially gain access to is conveyed by an *I* in which subjective expectations, projects and desires are kept in order to be evaluated. Finally, the social dimension and the ethical one may be accompanied by a political dimension, the collective perspective of conscious action oriented to given ends.

In Silvio's narration, we thus trace a manifestation of the *critical I's shame* inasmuch as shame itself finds a form of social emancipation, crossing, first of all, a new and unprecedented recognition relational sphere allowing Silvio to overcome humiliation, subsequently taking a place, in a broader sense, within the public sphere. Here, shame is an emotion orienting towards objects in the world, but all these objects are loaded with an extremely strong subjective value and meaning: home, job, physical objects such as Silvio's musical instrument of which Silvio must get rid in order to gain some cash, professional projects, etc. His home becomes the place where he has lived for eighteen years; his job becomes a source of self-realization on which personal passion and energies have been invested; an object such as a musical instrument becomes a symbolic

1 *Contro gli sfratti cambiamo spartito: #21G Silvio non esce!*, Youtube, 16 gennaio 2014, in https://www.youtube.com/watch?v=po6qsk8_Z1s; R. Ciccarelli, *A Roma, città degli sfratti, Silvio difende la sua casa*, in Il Manifesto, 18 gennaio 2015, <http://ilmanifesto.info/a-roma-citta-degli-sfratti-silviodifende-la-sua-casa/>. Last vist on june 2018.

source of sense of his professional and existential experience. Losing his job and his inability to find another one, the need to sell his musical instrument, the loss of his home, no answer or so on the part of institutions, are all moments to which we can associate a hypothesis of surfacing of the *I's shame*, a block of inter-subjective possibilities to pursue one's subjectivity, from time to time interpreted as the opportunity of achieving one's life projects and desires. Silvio begins to participate in the activities of "Blocchi Precari Metropolitani", acquiring further awareness, a political one, exceeding participatory –relational and affecting solidarity– social dynamics. Thus, in this case, social participation is both an end in itself, inasmuch as it guarantees the inter-subjective recognition resources of re-subjectification, and a means for further ends.

The suffering accompanying such condition of humiliation and vulnerability is amendable only socially, by entering again in the recognition dynamics of the social process. Cooperation, as well finding out the strength of solidarity, access to shared experiences – with some other *I* of violated *Me* – triggers the process of subjectification, a new start of the flourishing of a *Self* accompanying both the exit from the negative emotional state in which one is entangled, and a further dimension, which we may define as political. That is to say, a dimension of progressive rise of reflexivity as regards one's rights and the possibility to defend them, claim them and have them enforced.

Conclusions

As far as the analyzed case is concerned, it would appear that the concepts proposed here seem useful in interpreting the social phenomena taken into consideration. Of course, this is only an early empirical test and the hypotheses here postulated need broader empirical research. As every intellectual work, this is an inconclusive, ongoing work: I have only intended to discuss and account for a provisional outcome of provisional results achieved by means of these early considerations carried out on the themes dealt with.

Shame surfaces inside a social context made of relations and meanings that start to be in contradiction with subjective expectations, desires and projects. Overcoming these contradictions is a social process itself, not a psychological or a merely individual one. It doesn't totally depend on individual will, but it is about the performative dimension of a complex of cognitive social relations (Honneth 1996, 2007). These cognitive relations help the humiliated subject to access to new self-definition, taking

distance from dominant and oppressive labels and meanings. In the re-appropriation of social relations and the self, the humiliated subject produces at the same time a new relation with himself and with the world. In this case, recognition plays a performative role and doesn't only play a part in confirmation of existing social norms. It is a critical process because emancipates from a negative condition and contributes to the creation of that which is reappropriated by the subject, in complete harmony with what we have seen referring to the dialectical character of the relation between *Me* and *I*. The humiliated subject intercepts renewed recognitional resources that allow him to creatively re-appropriate his social pre-conditions, succeeding in the end in socially realizing the interrupted perspectives transmitted by the *I*. Shame emerges socially as a deficit of recognition and, at the same time, it encounters a disalienating recognitional process. The evicted for unintentional late payment, labelled as a culpable failure, by participating in renewed relations of solidarity in a movement for the right to housing, manages to accede to an original and satisfying re-definition of himself through the critical re-definition of the social meaning of failure and guilt mediated by a renewed form of recognition.

References

- BARBALET, J.M. (2001) *Emotion, Social Theory, and Social Structure. A Macrosociological Approach*, Cambridge: University Press.
- BLUMER, H. (1986 [1969]) *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, California: University Press.
- BRAITHWAITE, J. (1989) *Crime, Shame and Reintegration*, Cambridge: University Press.
- BUTLER, J. (2005) *Giving an Account of Oneself*, Fordham: University Press.
- CERULO, M. (2009) *Il sentire controverso. Introduzione alla sociologia delle emozioni*, Roma: Carocci.
- _____ (2018) *Sociologia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino.
- CRESPI, F. (2004) *Teoria dell'agire sociale*, Bologna: Il Mulino.
- DOYLE MCCARTHY, E. (1984) "Toward a Sociology of the Physical World: G.H. Mead on Physical Objects", *Studies in Symbolic Interaction*, p. 105-121.
- HABERMAS, J. (1987 [1981]) *Theory of Communicative Action, Volume Two: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, Boston: Beacon Press.
- _____ (1994) *Postmetaphysical Thinking: Philosophical Essay*, Cambridge: Mit Press.

- FLAM, H. – KING, D. (2005) *Emotions and Social Movements*, London-New-York: Routledge.
- HARRÉ, R. (1986) *The social construction of emotions*, Oxford: Blackwell.
- HOCHSCHILD, A.R. (1975) "The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities" in: M. Millman, M., Kanter, R, (ed.), *Another voice. Feminist perspectives on social life and social science*, New York: Garden City.
- _____ (1979) "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure", *American Journal of Sociology*, n.85, p. 551-575.
- HONNETH, A. (1996) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Cambridge: Mit Press.
- _____ (2007) *Reification: A Recognition-Theoretical View*, Oxford: University Press.
- ILLOUZ, E. (2007) *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*, London: Polity Press.
- KATZ, J. (1999) *How emotions work*, Chicago: University Press.
- MEAD, G.H. (2015 [1934]) *Mind, Self and Society. The definitive Edition*, Huebner, D. R., Joas, H. (annotated by), Chicago: University Press.
- NUSSBAUM, M (2004) *Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law*, Princeton: University Press.
- SCHEFF, T. J. (1991) *The origins of World War 1: A sociological theory* (Paper presented at the Society for the Study of Social Problems (SSSP), Department of Sociology, Santa Barbara, University of California.
- _____ (1994) *Bloody revenge: Emotions, nationalism, and war*, Boulder: Westview Press.
- _____ (1995) "Shame and related emotions: Overview", *American Behavioral Scientist*, 8, p.1053-1059.
- _____ (1996) "Self-esteem and shame: Unlocking the puzzle" in Kwan, R., *Individuality and social control: Essays in honour of Tiamotsu Shibutani*, Greenwich: JAI Press.
- _____ (2000) "Shame and the Social Bond", *Sociological Theory*, 18, pp.84-99.
- _____ (2003) "Shame in Self and Society", *Symbolic Interaction*, 2, pp.239-262.
- _____ (2004), "Elias, Freud and Goffman: shame as the master emotion" in Loyal S., Quilley S., *The sociology of Norbert Elias*, Cambridge: University Press.
- SCHUTZ, A. (1967) *The phenomenology of the social world*, Northwestern: University Press.
- SCRIBANO, A. (2018) *Politics and emotions*, Houston: Studium Press.
- SHOTT, S. (1979) "Emotions and social Life: A Symbolic Interactionist Approach", *American Journal of Sociology*, 84, p. 1317-1334.
- STETS J.E., SERPE R.T. (2016) *New directions in identity theory and research*, Oxford: University Press.
- TURNATURI, G. (1995) *La sociologia delle emozioni*, Milano: Anabasi.
- _____ (2012) *Vergogna. Metamorfosi di un'emozione*, Milano: Feltrinelli.
- TURNER, J.H. (2007) *Human emotions: a sociological theory*, London: Routledge.
- _____ (2011) *The Problem of emotions in societies*, London: Routledge.
- ZIZEK, S. (2009) *Politica della vergogna*, Roma: Nottetempo.

Citado. BRUNI, Lorenzo (2019) "Social Reproduction and Critical Subjectification Processes. The Two Faces of Shame" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 82-88. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/606>.

Plazos. Recibido: 01/08/2018. Aceptado: 18/03/2019.

Reseña bibliográfica

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.
N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Argentina. ISSN 1852-8759. pp. 89-92.

La sociología de cuerpos/emociones y el entramado de la decolonialidad

Reseña del libro: Cervio, A. L.; D´hers, V. (2018) *Sensibilidades y Experiencias: Acentos, Miradas y Recorridos desde los Estudios Sociales de los Cuerpos/Emociones*. Buenos Aires: ESEditora.

Por Maria Noel Míguez Passada
Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República, Uruguay.
mnmiguez@gmail.com

Contenido del libro

El libro trata de sensibilidades y experiencias sociales desde los Estudios de los Cuerpos/Emociones, materializadas en nueve capítulos que recogen diversas aristas en acentos, miradas y recorridos de delimitaciones de objetos que van desde el Chile de mediados de los años '60 o el de la dictadura militar, hasta exploraciones a través del gusto o el arte, pasando por el análisis de la relación cuerpos - trabajo o feminización del trabajo. Tal como plantean las compiladoras, el punto de base es la convicción de que "todas las prácticas sociales involucran una dimensión emocional que define las significaciones, horizontes e intensidades de las interacciones". De ahí que la necesidad de "preguntarse por las sensibilidades es cuestionarse por los modos en que cada sociedad gestiona la vida cotidiana, organiza las preferencias y valores, y cualifica las experiencias que portan los sujetos" (pág. 15).

Se trata de una producción del *Grupo de Estudios sobre Sociología de los Cuerpos y las Emociones* (GESEC), del Instituto de Investigaciones Gino Germani, de la Universidad de Buenos Aires, espacio académico de reflexión colectiva que viene deconstruyendo la temática de las sensibilidades y experiencias sociales desde hace una década. En esta ocasión, las compiladoras recogen los planteos de diversos autores latinoamericanos, en su mayoría no pertenecientes al GESEC, cuyas ideas aparecen concretizadas en los capítulos que siguen: 1) "Desarrollo económico, miedo e ira. El discurso de las élites latifundistas frente a la Reforma Agraria. Chile, 1965", de Rafael Arriaza Peña, donde queda en evidencia el miedo y la ira de

la elite latifundista chilena de la época ante la reforma agraria que se estaba gestando. 2) "Tiempo, terror y neoliberalismo en Chile. 1973- 1980", de Freddy Alex Timmermann López, quien estudia cómo se construyen en el período dictatorial chileno las promesas de un país disciplinado y ordenado desde el terror a la miseria económica de la década precedente y la esperanza de un futuro alentador, más allá ello estuviese mediado por una sistemática violación de los Derechos Humanos. 3) "La función del virus en el capitalismo mortuorio: o del declive de la reciprocidad", de Maximiliano Korstanje, introduce la noción de capitalismo mortuorio para referirse a daños y dolores generados desde este sistema, que son diseminados cuan virus apocalípticos y estados de desastre mediados por el consumo del sufrimiento del otro. 4) "Cuerpos y sensibilidades en los trabajos: análisis de las metamorfosis del siglo XXI", de Gabriela Vergara, trae las figuras de "sobrevivientes" y de "surfientes" para analizar las sensibilidades de los y las trabajadores/as de fines del siglo XX y comienzos del XXI. 5) "Feminización del trabajo en San Francisco (2001-2017): una mirada desde la sociología de los cuerpos/emociones", de Andreína Colombo y Jimena Peñarrieta, traza un recorrido en las transformaciones en la relación trabajo - género en los últimos casi veinte años, en una ciudad de la provincia de Córdoba, confluyendo como marco teórico la perspectiva materialista dialéctica de Antunes y la Sociología de cuerpos/emociones. 6) "Dinámica de estigmatización y procesos de exclusión. Un análisis sobre las emociones y los cuerpos de los jóvenes estudiantes", de Ezequiel Szapu y Darío Hernán Arévalos, trae al tapete un tema de debate hoy día: el

miedo y la violencia producida para y por estudiantes de educación secundaria en sus procesos de sociabilidad, en un contexto cargado de dolores y exclusiones. 7) “Crema, ajo, anchoa... Exploraciones etnográficas alrededor de la Bagna Cauda en San Francisco (Córdoba-Argentina) 2012-2017”, de Julia Bertone y Martín Eynard, recorren experiencias, a través de observaciones participantes, entrevistas semi-estructuradas, fotografías y tomas de video, de una comida típica italiana (Bagna Cauda) y cómo ésta se hace parte identitaria de una ciudad del interior de Córdoba. 8) “La vivencia del gusto: algunas reflexiones filosóficas en torno al sentido de gustar”, de Aldana Boragnio, analiza de la mano de Aristóteles, Montesquieu y La Mettrie cómo una experiencia como la del gusto gastronómico es una construcción histórico-social mediada por la condición de clase. 9) “Evocaciones de lo sensible en el devenir de una instalación artística: análisis del revival de La Menesunda”, de Claudia López Barros, recupera las sensibilidades de visitantes del revival interventivo de La Menesunda, a cincuenta años de su presentación inicial, a través de entrevistas en profundidad, de forma tal de analizar sensibilidades imbricadas en estos “artefactos estéticos”.

Análisis de contenido

La diversidad de temas encontrados en los capítulos del libro habilita a recorrer sensibilidades y emociones desde los Estudios de los cuerpos y las emociones, sustancia teórica, metodológica y epistemológica de una América Latina que puja cada vez con mayor fuerza contra la perspectiva colonial del Norte Global que la ha subsumido en dolores y sinsabores que sólo quienes son del Sur Global llegan a sentir en su magnitud. Más allá no se haga explícito, en la mayoría de los capítulos la perspectiva decolonial transversaliza las miradas y potencia los análisis de la Sociología de cuerpos/emociones, habilitando a los autores y las autoras a anclar sus deconstrucciones en las formas de sentir, estar, ser, experimentar y producir “otros”, desde el Sur Global. Los conceptos de Norte Global y Sur Global refieren a demarcaciones epistémicas en la producción de conocimiento propias de sociedades que han sido colonizadoras o colonizadas y la potencia que ello brinda en la aprehensión del conocimiento y deconstrucción de la realidad particularizado y mediado por ello. Este quiebre epistémico potencia el (re)conocimiento de la realidad desde una perspectiva que deconstruye la colonialidad/modernidad del saber del Norte Global, la cual se ha interiorizado como “verdad absoluta”.

Esta nueva matriz de análisis se distanció de los estudios poscoloniales de la época, los cuales habían surgido del posestructuralismo francés, en lugar de “la densa historia del pensamiento planetario decolonial” (Mignolo, 2007: 27). En dichos estudios poscoloniales el

concepto de “verdad” (*aletheia*), ampliamente discutido, analizado, formulado y reformulado por los teóricos del Norte Global, continuaba apareciendo desde una totalidad colonial, no habiendo espacio para “las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial” (Mignolo, 2007: 29). Las posturas poscoloniales terminaban reproduciendo con sus posicionamientos las mismas lógicas de ubicación de un “afuera” (bárbaro) y un “adentro” (civilizado) propios del Norte Global. Ello continuaba clasificando y calificando sujetos según su espacio social y global de origen, por lo que se trataba más de una “crónica de una muerte anunciada” que de las posibilidades de proyectarse singular y colectivamente de quienes nacían (nacen) y vivían (viven) en el Sur Global.

En contrapartida, el llamado “giro decolonial” propuso desde sus inicios “la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial” (Mignolo, 2007: 30). Su razón de ser resultó la matriz colonial del poder y, en su deconstrucción, la decolonialidad del poder. Con ello comienza a reconocerse que la colonialidad fue (y es) una de las formas sustanciales para las lógicas mundiales de distribución del poder en el capitalismo de la modernidad, por lo que “todo fenómeno histórico-social consiste en y/o expresa una relación social o una malla de relaciones sociales” en un campo de relaciones que lo trasciende (Quijano, 2007: 103). De ahí el concepto de totalidad histórico-social.

En este sentido, Mignolo (2007) plantea que conceptualizar la colonialidad como constitutiva de la modernidad implica ya posicionarse desde una postura decolonial. La modernidad, en su fenoménico anclaje discursivo de la retórica de la salvación y del progreso, no brinda mayores márgenes de objetivación ante los componentes ideológicos que la conforman, ni concreciones en un capitalismo global asfixiante para la mayoría de los sujetos. Las diversas formas que hoy día se suman a la expresión de la “cuestión social” difícilmente son entendidas en el marco de la colonialidad “*escondida bajo la retórica de la modernidad*” (Mignolo, 2007: 26), y en sus sistemáticas y naturalizadas reproducciones de una “verdad única” de la racionalidad de la modernidad. Los capítulos de este libro resultan una contribución a estas formas *otras* de investigar, de reconocer a los sujetos, de encontrar sus sensaciones y emociones en sus cuerpos y corporalidades y de superar la interiorización del pensamiento como única y “verdadera” matriz de conocimiento. Ello permite conocer la realidad más allá de una historia como trama cronológica lineal, más allá de la constatación de un capitalismo depredador, más

allá de las lecturas tradicionales de los cambios que se han venido generando en la relación trabajo-género, precarización laboral, etc. Así, se introducen, por ejemplo, el gusto como demarcador de subjetividades construidas socialmente con relación a la clase y tiempo histórico, y el arte como intervención social para el trazo de experiencias y subjetividades compartidas. Todo ello implica el análisis de estas temáticas en la potencia de la superación del pensamiento como única forma de exteriorizar conocimiento.

En este sentido, los distintos autores y autoras marcan con claridad estas cuestiones. Arriaza plantea en su capítulo: “Las emociones son elementos significativos dentro del accionar humano, pues sin ellas la comprensión del fenómeno social es incompleto por cuanto se ausenta el cuerpo de su lógica explicativa” (pág. 39); Vergara hace lo propio en el suyo: “El encuentro más o menos tensional de lo corporal en clave social, subjetiva y orgánica se articula con las sociabilidades, las vivencialidades y las sensibilidades. Estas últimas se definen a partir de la relación entre percepciones, emociones y sensaciones que se construyen socialmente desde y para las políticas de los cuerpos y las emociones” (pág. 83); lo mismo hacen Colombo y Peñarrieta: “Las transformaciones del mundo del trabajo, como políticas de los cuerpos/emociones, regulan la disponibilidad social de los individuos y la construcción de la sensibilidad social (Scribano, 2012; 2009), haciendo soportable las desigualdades (De Sena y Mona, 2014: 99)”; así como Szapu y Arévalos: “El abordaje de las emociones y el cuerpo como dimensiones fundantes de las prácticas que llevan a cabo los estudiantes dentro del espacio escolar nos remite a presupuestos teóricos derivados de teorías que se proponen superar la dicotomía objetivismo-subjetivismo” (pág. 145).

Según Melucci (2016), el cuerpo manifiesta lo que en la naturaleza aparece como lo humano, siendo objeto de toma de conciencia y de cambio. Pero ello no implica una racionalidad orientada a fines, sino que se moviliza a partir de necesidades que contiene y manifiesta. Así, el cuerpo es “el canal de la comunicación afectiva y permite un contacto con el otro que tiene la tonalidad y acentos no siempre traducibles al lenguaje y a los ritos del intercambio social” (Melucci, 2016: 37). Es, al mismo tiempo, el lugar de la unicidad. De esta manera, las experiencias singulares (“internas”) se comunican, parcialmente, a partir de códigos que se comparten y que son genéricos. Las sensaciones y emociones que se recuperan a través de los Estudios de los cuerpos/emociones permiten trazar un recorrido con las personas que los realizan, apuntando a sus sentires y saberes, poniendo énfasis en los primeros para implícitamente también recuperar los segundos.

¿Cómo analizar los diversos procesos planteados en los capítulos de este libro si no estuviese

implicada la emoción como parte constitutiva? El miedo aparece casi como una constante en varios de los capítulos. Ese miedo se puede comprender en su magnitud cuando lo que hace a la sustancia de lo que se analiza son las emociones y no sólo la forma de procesarlo intelectivamente. Algo similar sucede con las experiencias del comer y del arte. De esta manera, desde los distintos capítulos se coincide en concebir que la aprehensión del mundo es a través del cuerpo y lo que éste, en cuanto sensaciones, emociones y percepciones habilita a percibir a cada singularidad en su entramado con lo genérico humano. Eso hace al “capital corporal” de cada sujeto en su dialéctica de *cuerpo social*,¹ *cuerpo individuo*,² *cuerpo subjetivo*.³ Ello implica la superación de la distinción cuerpo-alma, y hace a poder “*sentir(se)-en-cuerpo*” trascendiendo las lógicas hegemónicas y las comprensiones reduccionistas que de ello se hacen. En este sentido, Scribano (2013) distingue, también en su descomposición dialéctica, el *cuerpo imagen*,⁴ el *cuerpo piel*⁵ y el *cuerpo movimiento*,⁶ los que “son tomados como señaladores (indicadores) de la dominación social y como localizadores de enclasmiento” (Scribano, 2013: 28). A su vez, recupera una tercera procesualidad dialéctica, que es la surgida a partir del engranaje entre los *mecanismos de soportabilidad social*,⁷ los *dispositivos de regulación de las sensaciones*⁸ y el *dolor social*.⁹ En esta conjunción de procesualidades dialécticas, las

1 El *cuerpo social* hace al mandato institucional e institucionalizado que media las formas de representación de una sociedad en un tiempo dado, por lo que se lo comprende como un proceso que contiene y expande cada una de las individualidades. (Scribano, 2007).

2 El *cuerpo individuo*, tal como lo plantea Scribano, hace al conjunto de sensaciones generadas y receptoras por un cuerpo materializado, ya sea individual o colectivamente.

3 El *cuerpo subjetivo*, es aquel que contiene la subjetividad como centro de gravedad de cada sujeto, donde “se produce la reflexividad que constituye el eje por donde gira la “experiencia” (Scribano, 2007: 123).

4 Es el registro de cómo “veo que me ven” (Scribano, 2013: 28).

5 Es el registro propio del mundo a través del cuerpo. Como diría Scribano, el “proceso de cómo “siento-naturalmente el mundo” (2013: 28).

6 Es el registro de qué puede o no hacer el cuerpo propio. En palabras de Scribano, es “la inscripción corporal de las posibilidades de acción” (2013: 28).

7 Los *mecanismos de soportabilidad social* son un conjunto de prácticas tendientes a evitar el conflicto, donde “la vida social “se hace” como un-siempre-así” (Scribano, 2007: 124).

8 Para que estos *mecanismos de soportabilidad social* logren interiorizarse se generan *dispositivos de regulación de las sensaciones*, los que predeterminan lo socialmente habilitado en el plano de las sensaciones, percepciones y acciones, en tanto “consisten en procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas” (Luna y Scribano, 2007: 26).

9 El *dolor social* se entiende como sufrimiento percibido desde la interiorización de diversos mecanismos de soportabilidad.

sensaciones, percepciones y emociones habilitan a conocer las sensibilidades y de ahí desplegar los objetos presentados en sus diversas miradas.

El libro que se reseña resulta un claro ejemplo de delimitación analítica desde el marco teórico-metodológico, ético-político y epistemológico de la Sociología de cuerpos/emociones, pudiéndose conocer y reconocer los “patrones de dominación” que se despliegan en cada sociedad, analizando las distancias que ésta pone entre los cuerpos, cómo los marca y cómo dispone de sus “energías sociales”.

Cierre y nuevas aperturas

El despertar del Sur Global ante las interiorizaciones/imposiciones ideológicas del Norte Global resultó un punto fundamental para generar nuevas formas de comprender la realidad e investigar en ella. Así, las formas de aprehensión de la realidad distan de las concreciones del capitalismo en la vida cotidiana de los sujetos, pueblos y comunidades. Esta sustancia aparece en la totalidad de los capítulos, interpellando discursos dados como “verdades absolutas” y construcciones históricas desde la “historia oficial”, dando espacio a las sensaciones y emociones como parte constitutiva de la relación ser particular - ser genérico en la trama societal. En este sentido, la relación de quien investiga con quien es el sujeto de la investigación cambia de sustancia epistémica y metodológica, dando lugar a la potencialidad de generar herramientas de investigación que den cuenta de la misma. En este contexto, el análisis de los discursos pasa a contener una fuerte implicancia en la reflexión en torno a lo dicho y no dicho, a cómo se dijo y las sensaciones y percepciones que median al sujeto que está planteando sus experiencias, sus dolores, sus alegrías, sus expectativas, etc., tanto singular como colectivamente.

Las Ciencias Sociales y Humanas latinoamericanas analizan e intervienen en una realidad convulsionada y caótica, confluyendo en una casi constante reproducción de relaciones de poder, donde hacia un lado se ejerce y, al mismo momento, hacia otro lado se vivencia en la colonialidad del poder. Darse cuenta de estas contradicciones es un primer paso para seguir un camino con la menor cantidad de paradojas posibles. Los capítulos de este libro trazan ese recorrido, interpellando verdades absolutas, reivindicando la

potencia del sentir y emocionar(se) para conocer los entramados societales. Por ende, se trata de un libro que, lejos de tener su validez solo para académicos de estas Ciencias Sociales y Humanas, genera impactos en las reflexiones desde la academia en confluencia con la arena política y la sociedad civil organizada, jerarquizando al sujeto en su subjetividad.

Se invita a su lectura de la mano de las compiladoras y cada uno de los/as autores/as que con una enorme generosidad intelectual plantean sus acentos, miradas y recorridos en el análisis de diversas tramas de la sociabilidad.

Bibliografía

- LUNA, R., SCRIBANO, A. (Comp.) (2007) *Contigo Aprendí... Estudios Sociales de las Emociones*. Buenos Aires: CEA-UNC –CUSCH-UdeG.
- MALDONADO TORRES, N. (2008) “La descolonización y el giro des-colonial”. *Tabula Rasa*. N° 9: pp. 61-72.
- MELUCCI, A. (2016) *Cuerpos extraños*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- MIGNOLO, W. (2007). *El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S. Y GROSFUGUEL, R. (Comp.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- SCRIBANO, A. (Dir.) (2014). *Los estudios sociales sobre cuerpos y emociones en Argentina: un estado del arte*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- SCRIBANO, A. (2013). *Encuentros Creativos Expresivos*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- SCRIBANO, A. (Comp.) (2007). *Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones*. CEA—CONICET-Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor.
- QUIJANO, A. (2007) “Colonialidad del poder y clasificación social”. In: CASTRO-GÓMEZ, S. Y GROSFUGUEL, R. (Comp.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Citado. MÍGUEZ-PASSADA, María Noel (2019) “La sociología de cuerpos/emociones y el entramado de la decolonialidad” en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 89-92. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/645>.

Plazos. Recibido: 05/03/2019. Aceptado: 24/04/2019.

Reseña bibliográfica

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.
N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Argentina. ISSN 1852-8759. pp. 93-95.

La textura y el afecto, un espejo frente a la pedagogía

Reseña del libro: Sedgwick, E. K. (2018) *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*.
Madrid: Alpuerto.

Por Francisco Ramallo

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

franarg@hotmail.com

“Percibir la textura es siempre, inmediatamente, y de hecho estar inmerso en un terreno de narración activa” (p.15).

La esperada edición en español del libro *Touching Feeling. Affect, Pedagogy, performativity*, publicado originalmente en inglés en 2003 por Duke University Press, quizás represente la expansión de una hipótesis de trabajo antisocial y negativa para el campo de los estudios de los afectos, que afirma la existencia de una intimidad particular entre las texturas y las emociones. Se trata de “un proyecto que analiza algunas herramientas y técnicas que pueden ser útiles para seguir desarrollando un pensamiento y una pedagogía no dualistas” (p.3). En la necesidad de debatir sobre la textura por medio de los sentidos, la co-fundadora de la teoría *queer* norteamericana, reconoce en este texto una condición material del tocar que es siempre querer llegar a alguien, acariciar, levantar, conectar o envolver(nos). Entre la vergüenza, la mortalidad y el budismo Eve Kosofsky Sedgwick (1950-2009) nos propone ampliar el sentido mismo del tacto físico y provocarnos a sentir el tacto más allá del enfoque dualista sobre la agencia y la pasividad que convirtió su discursividad.

En su reciente aparición, el libro se inicia con un prólogo escrito por su traductora María José Belbel Bullejos, a partir de una necesaria narrativa en primera persona. Esta intervención devela pistas, en el tacto de una propia sensibilidad, para interrogar ¿qué nos hace sentir Sedgwick al leerla? Además, dicha incorporación ofrece una presentación de la obra

de Sedgwick disponible en castellano, que recurre a los intereses de su traductora. Conjuntamente a una biografía intelectual de las ocho obras de la autora, en una conversación entre su producción, sus dislocamientos, sus proyectos intelectuales y sus herencias en tiempos presentes.

Luego de los agradecimientos –en el que se desconoce a la gratitud como un afecto y se la encuadra como una emoción compleja– en la introducción Sedgwick, caracteriza el proyecto específico que significa este libro entre sus exploraciones previas. “Más allá de, debajo de y junto a”, *Tocar la fibra* pretende ofrecer alternativas a la habitual subordinación de los afectos a las pulsiones. Para ello desconoce la intención de sacar a luz formas residuales de esencialismos, desentrañar pulsiones inconscientes o elementos compulsivos subyacentes al juego aparente de las formas literarias y anula la pretensión de desenmascarar fuerzas históricas opresivas y violentas camufladas bajo un pretexto estético liberal-progresista (p. 10).

En esta lectura *queer* los afectos tienen una mayor libertad que las pulsiones, con respecto a la temporalidad o al interés por algo. Para Sedgwick los afectos, pueden estar ligados a las cosas, a las personas, a las ideas, a las sensaciones, a las relaciones, a las actividades, a las ambiciones, a las instituciones, y al cualquier otro tipo de cosas, incluidos otros afectos. En el que:

Si la textura y el afecto, el tocar y el sentir parecen formar parte de los mismo, no se debe a que compartan una especial exquisitez de escala, tal como la que necesariamente pediría una lectura detallada o una descripción densa. Lo que textura o afecto tienen en común es que a cualquier escala que los contemplemos, ambos son irreductiblemente fenomenológicos. Describirlos primordialmente en términos de estructura siempre comporta una falsa representación cualitativa. Prestar atención a la psicología y a la materialidad a nivel del afecto y de la textura es también adentrarse en un terreno conceptual que no está conformado ni por la falta, ni por las dualidades de sentido común del sujeto frente al objeto, ni de los medios frente a los fines (p.29).

El telón de fondo es la intención de salir del dualismo, que si bien en occidente es una preocupación en común desde los años setenta del siglo XX en diferentes discursos –académicos, profesionales o populares– en ámbitos como la física, el género, la sexualidad, el arte, la psicología y el psicoanálisis, la deconstrucción, las relaciones poscoloniales, la pedagogía, la religión y la espiritualidad, la raza, la problemática ligada a la mente y cuerpo o la sociología de la ciencia, recurrentemente suponen caer en su trampa. Aunque descubrir a estas alturas que el conocimiento hace y no simplemente es debería resultar rutinario, es la recepción pedagógica y crítica sobre todo de tres textos del año 1990 lo que le permiten a la autora dislocarse de otras tradiciones no dualistas. Las voces de Austin – en *cómo hacer cosas con las palabras*–, Foucault –en *La historia de la sexualidad*– y Butler –en *el género en disputa*– componen una recurrencia para la conversación estética entre afecto, pedagogía y performatividad que aquí se ensaya.

Posteriormente el *Interludio, pedagógico* ubica a su autora como pedagoga y como profesora. Sedgwick en esta intervención alude sentir alegría, desazón y una molestia en el espacio del aula “tan reducido y tan complejamente representativo” (p.36). Auto-definida como una persuasora, cuya escritura provoca desplazamientos del espacio del aula –regularmente reconstruida por la amenaza, el duelo y la desnudez de las resistencias cognitivas y performativas que somos capaces de acumular en torno a ella–. Su escritura parece dislocarla en la pedagogía: “cada vez menos en el centro de mi propia clase, también estaba encontrando que la voz de un cierto desplazamiento abismal estaba siendo capaz de conseguir efectos que a veces pudieran abrir los

límites del discurso de forma productiva, aunque esto no fuera siempre evidente” (p.36).

En el primer capítulo –*Vergüenza, teatralidad y performatividad queer: El arte de la novela de Henry James*– Sedgwick conceptualiza la identidad de “la mirada baja y cabeza agachada” desde un interés político, que genera y legitima el lugar de lo identitario como génesis de la pulsión performativa. Con el argumento que, al menos para algunas personas (*queer*), la vergüenza es sencillamente el rasgo estructurante de su identidad y como tal permanece en sus singulares posibilidades metamórficas.

Luego de explorar la visibilidad y el espectáculo de la vergüenza, en el segundo capítulo –*En torno al performativo: vecindades periperformativas en la narrativa del siglo XIX*– cobra relevancia la emergencia de la primera persona del singular, del indicativo o de la voz activa, como interrogantes –más que presupuestos de entrada– para la performatividad *queer*. Especialmente los ejemplos del cortejo y de los actos jurídicos en un sentido general, exploran la performatividad del *Sí quiero* del matrimonio. Para ello considera que la ceremonia del matrimonio está en el núcleo mismo de los orígenes de la “performatividad”, dada la extraña, refutada, pero siempre poderosa persistencia de lo ejemplar en la obra. Además, uno de los objetivos de este capítulo es explorar cómo la posesión de esclavos africanos y sus descendientes en el hemisferio occidental marcó a fuego las modulaciones de significado en un ámbito periperformativo al alcance de cualquier hablante –tanto descendiente de europeos como de africanos–. Con el supuesto de qué mientras duró la esclavitud y tras su abolición –aún presente hasta nuestros días– sus actos lingüísticos deben entenderse siempre a la luz de los ejemplos modélicos del esclavismo.

En el capítulo tres –*La vergüenza en el pliegue cibernético: una lectura de Silvan Tomkins (escrito con Adam Frank)*– cuestiona algunos presupuestos básicos que a grandes rasgos conforman los hábitos heurísticos y los procedimientos asertivos de la teoría actual (de los afectos). Allí la lectura del trabajo del psicólogo estadounidense Silvan Tomkins involucra un doble movimiento –responder al gran interés que suscita su obra conlleva también a ilustrar continuamente los mecanismos que tienden a descalificarla con mucha facilidad– Su lectura *tocada* de Tomkins y su crítica a la perspectiva representada por Ann Cvetkovich, remarca la impugnación y la falta de claridad de su “infra-desarrollada afirmación en la que el afecto está construido discursivamente en lugar de ser “natural”, por lo que debería arrogarse el estatus de teoría”. En este sentido Sedgwick explica como en vez de resumir o abordar una teoría

real sobre el afecto estas proposiciones “teorizan el afecto”, lo pastorean y lo llevan hasta el corral donde se da por hecho que está contenido el corpus de la Teoría (p.113).

En el cuarto capítulo –*Lectura paranoica y lectura reparadora, o, eres tan paranoico, que quizás pienses que este texto se refiere a ti-* la paranoia, un objeto privilegiado de la teoría anti-homófoba desde mediados de los años ochenta, representa un modo afectivo además de cognitivo. En esa genealogía en la que la paranoia tiene una relación particularmente íntima con las dinámicas fóbicas en torno a la homosexualidad, se cristaliza el interrogante ¿cómo tenemos que entender la paranoia para situarla como un tipo de práctica epistemológica entre otras prácticas alternativas? y se propone una hipótesis de trabajo articulada en la cual: La paranoia (1) representa, (2) es anticipatoria, reflexiva y mimética, (3) es una teoría fuerte, (4) es una teoría de los afectos negativos y (5) sitúa su fe en el desvelamiento.

En el último capítulo –*La pedagogía del budismo*– se explora el “gran tesoro” que se encuentra en las fenomenologías budistas sobre el aprendizaje y la enseñanza, la extraordinaria herramienta pedagógica que representa el Bardo y la implosión de una pedagogía de la enfermedad y de la muerte. Aquí el interés por la literatura budista sobre la vida y la muerte *toca* la identificación de la autora con las pasiones y las antinomias pedagógicas que se repiten a lo largo las traducciones de la rama budista Mahayana. Se trata de un capítulo centrado en la pedagogía como tema y como relación, intentando componer algo diferente a las divulgaciones occidentales del pensamiento budista y para tal defensa se considera que la adaptación no es el único modelo posible para analizar los encuentros occidentales con las enseñanzas budistas de divulgación.

A partir de la cuidadosa traducción realizada por Belbel Bullejos, Sedgwick trae una renovada perspectiva para la teoría de los afectos desde el conflicto entre el placer y la destrucción en nuestro apego por la vida. Y aún más en la ampliación y reformulación de la teoría de los afectos y de lo que entendemos por política, Sedgwick actúa mostrando cómo construir pedagogías del conocimiento y

modos de hacer no binarios. Su (triple) sentido de posibilidad: político –de los afectos y sus texturas–, pedagógico –de qué se hace con el conocimiento– y performativo –de los debates sobre las esencias y la tutela de lo lingüístico sobre otras formas de conocimiento– desplaza la vieja Teoría desde una textura. Su intervención *queer*, con vergüenza, paranoia y humillación, disloca la ausencia de lo diferente en la “teoría de los afectos”. Provocación que para la autora no es fruto de un descuido, sino que constituye una decisión teórica arraigada: “como si lo que se presenta no pudiera finalmente ser teoría, si dejara un hueco definicional para las diferencias cualitativas entre los afectos” (p.115).

Tal como intenciona Sedgwick al inicio del libro parece que el interés sexual de estos artículos disminuye, mientras que el sentido pedagógico se hace más profundo. El ser poseedora de un tesoro desconocido o receptivamente estar poseída por él -al igual que la artista textil que abraza su obra en la tapa del libro- evidencian la plenitud de una conciencia estética. Este texto vuelve a celebrar la “riqueza desbordante” de la perspectiva *queer* para el estudio de los afectos y para la composición de una pedagogía que se apesó de subjetividades, marginalidades, disidencias y travistió su poesía. Hay algo aquí que nos *toca*, la recepción de una palabra o de una fibra, que nos con-mueve. Un estímulo para perseguir el afecto más allá de las convenciones del pensamiento, para colocar la intimidad entre la textura y los afectos frente al espejo de la pedagogía.

Citado. ENRÍQUEZ, Gustavo (2019) “La textura y el afecto, un espejo frente a la pedagogía.” en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°29. Año 11. Abril 2019-Julio 2019. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 93-95. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/641>.

Plazos. Recibido: 21/02/2019. Aceptado: 01/04/2019.

Número de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS) N°17 – Itinerarios metodológicos en perspectivas: los sesgos etnográficos en la tarea investigativa



El Número 17 de ReLMIS forma parte de un consolidado proceso de reflexión sobre enfoques, teorías, epistemologías y prácticas metodológicas desde un contexto de producción situado en y desde América Latina.

Como afirman Graciela Magallanes y Ana Lucía Cervio en la presentación del Número: “Los modos de producción etnográficos abren un manto de oportunidades y sospechas para la tarea científica en lo que respecta a la reproducción de sus formas y/o a la afirmación de prácticas creativas de producción de conocimiento. De una manera u otra, la trama densa de esas formas se hace presente en algunos indicios que proponen los artículos que integran este índice, siempre que se esté dispuesto a seguir analíticamente el proceso reflexivo que proponen las autoras y autores. En la dirección antes planteada, las y los lectores se encontrarán con campos temáticos que abordan discusiones teóricas, metodológicas y, en algunos casos, explícitamente epistémicas. Sin embargo, las actividades investigativas y los procesos reflexivos ostensibles en los artículos exceden cualquier circunscripción y etiquetamiento, dando oportunidad a una lectura abierta”.

Tenemos el agrado de presentar una nueva publicación de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS), titulada “Itinerarios metodológicos en perspectivas: los sesgos etnográficos en la tarea investigativa”.

Link: <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/index>

Aníbal Quijano, una celebración de su obra



**UNIVERSITY OF
CAMBRIDGE**



Friday/Viernes 1 March/Marzo

Aníbal Quijano
A Celebration of his work
Una celebración de su obra

Speakers / Presentadores:
 Natasha Tanna, Giulia Torino & Thomas Jeffrey Miley (Cambridge)
 Julio Mejía Navarrete, Jaime Ríos Burga & César Germaná (Perú)

Chairs / Coordinadores:
 Felipe Hernández, Director, CLAS
 Adrián Scribano, IIGG (CONICET - UBA) & Visiting Fellow, CLAS



Cambridge-UK: 15 - 18 hs
 Lima-Perú: 10 -13 hs
 Argentina: 12 - 15 hs
 Guatemala: 9 -12 hs
 DF - México: 9 - 12 hs
 RJ - Brasil: 12 - 15 hs
 Santiago - Ch: 12 - 15 hs
 Madrid - Es: 16 - 19 hs
 Beijing - Ch: 23 - 2 hs
 Washington - Us: 10 - 13 hs

Online:
<https://zoom.us/j/765969883>
 Español & English

Audit Room, King's College, University of Cambridge 

Onteaiken N°26 – Brasil en crisis: Un lugar apropiado para repensar nuestra humusidad. (N° 26 – noviembre 2018)



El Boletín Onteaiken N° 26 procura realizar una reflexión sobre lo que es hoy Brasil. Se considera aquí a este Brasil en crisis que emerge como síntoma emblemático de la crisis civilizatoria general -radical/terminal de la que partimos. El Brasil se nos presenta como un campo de desafíos epistémico-políticos

tan vasto, tan rico, con complejidades tan diversas y profundas, como la propia inconmensurabilidad de la geografía y sociobiodiversidad de ese país superlativo, en todo sentido. Así, la crisis de la sociedad brasileña es la crisis de una sociedad profundamente descreída y desesperanzada; una sociedad que (sobre)vive en bajo niveles mínimos elementales de fe en sus relaciones e instituciones; en su presente y, menos todavía, en su futuro. Como se ve, estamos hablando de algo mucho más profundo y más complejo que una crisis económica (por más terrible que sean los niveles de ajuste, desempleo, indigencia, concentración, etc.) y/o que una crisis política (de representación, de legitimidad, de actores, de instituciones, de la propia posibilidad de hallar bases de sustentación para el ejercicio no ya legítimo, sino aceptable del poder, etc.). Es una crisis humanitaria; no tanto por las víctimas humanas que provoca (y que son muchas), sino por los efectos de des-humanización que produce la dinámica hegemónica de las prácticas sociales imperantes.

Link: <http://onteaiken.com.ar/boletin-no-26>

Seminario: La institucionalización de la regulación de las emociones en los programas sociales en Argentina

Lunchtime Seminar Lent Term 2019

**La institucionalización
de la regulación de las emociones
en los programas sociales en
Argentina**

Angélica De Sena

Universidad Nacional de La Matanza, UBA, Argentina
Visiting Scholar, CLAS, Cambridge

**Tuesday 12 February
12.45 – 2.00pm**

Room 204, Second Floor, Alison Richard Building
7 West Road, Cambridge, CB3 9DT

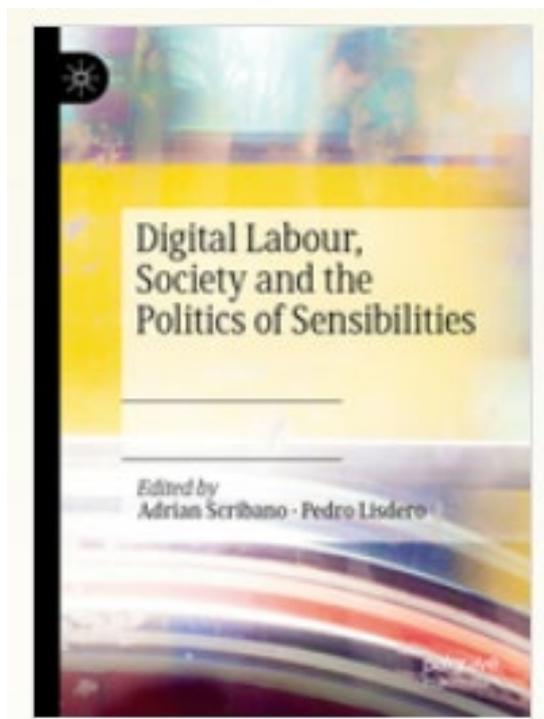
All welcome

www.latin-american.cam.ac.uk



Digital Labour, Society and the Politics of Sensibilities

Editors: Scribano, Adrian, Lisdero, Pedro (Eds.)



This volume provides a multidisciplinary perspective on a set of transformations in social practices that modify the meaning of everyday interactions, and especially those that affect the world of labour. The book is composed of two types of texts: some dedicated to exploring the modifications of labour in the context of the 'digital age', and others that point out the consequences of this era and those transformations in the current social structuration processes. The authors examine

interwoven possibilities and limitations that act in renewed ways to release/repress the creative energy of human beings, just a few of the potential paths for investigating the connections between work and society that are nowadays involved in the battle of sensibilities.

Contents:

- Introduction: Politics of Sensibilities, Society 4.0 and Digital Labour (Scribano, Adrian)
- Digital Gaze and Visual Experience (Scribano, Adrian and Lisdero, Pedro)
- Work and Sensibilities: Commodification and Processes of Expropriation Around Digital Labour (Scribano, Adrian and Lisdero, Pedro)
- Location and Data Visualisation Culture in Chile (Osorio, Francisco)
- Borders and Archives Under the New Conditions of Digital Visuality (Martínez Luna, Sergio)
- The Society 4.0, Internet, Tourism and the War on Terror (Korstanje, Maximiliano E.)
- Labour, Body, and Social Conflict: The “Digital Smile” and Emotional Work in Call Centres (Lisdero, Pedro)
- “Sharing Economy, Sharing Emotions” in the Society 4.0: A Study of the Consumption and Sensibilities in the Digital Era in China (Jingting, Zhang)
- The Invisible Face of Digital Labour in Turkey: Working Conditions, Practices and Expectations (Ayd?n, Mustafa Berkay)
- An Approach to Creative Work in the Global Economy of Risk and Uncertainty (Roche Cárcel, Juan A.)

Más información: <https://www.palgrave.com/us/book/9783030123055>.

III Encuentro de la Red Internacional de Sociología de las Sensibilidades (REDISS)

En los últimos 30 años, académicos de Europa y América latina han venido cuestionando la producción, gestión y re-producción de sensibilidades sociales, teniendo en cuenta las conexiones entre “emociones, cuerpo y sociedad”. Estas investigaciones se vienen desarrollando en diferentes campos, tales como la educación, la salud, la producción de conocimiento, los medios masivos de comunicación, entretenimiento, sexualidad, políticas públicas y el mercado, sólo por nombrar las audiencias con mayor visibilidad. En este contexto, el Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES) y RELACES (Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad) decidió organizar a partir de 2016 serie de encuentros en París con investigadores interesados en los estudios de las sensibilidades.

En este contexto, el Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES) y RELACES (Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad) decidió organizar a partir de 2016 serie de encuentros en París con investigadores interesados en los estudios de las sensibilidades.

Desde entonces, se han concretado dos reuniones: la primera de ellas, “Sensibilidades en el comienzo del siglo 21” tuvo lugar en URMIS – Paris Diderot en 2016, y fue co-organizadas por Martín Aranguren (CNRS-URMIS). La segunda reunión,

“Proximidades y distancias en las sociedades contemporáneas. Trabajo, discriminación, políticas públicas y emociones”, fue coorganizada por Cecile Vermont (University of Patients – UPCM // CEPED – Paris Descartes) en el “Institute of the Americas”, en 2017. Es precisamente durante este encuentro que surge la propuesta de crear la Red Internacional de Sociología de las Sensibilidades (RedISS). Dando continuidad a los debates reseñados se organizó en la ciudad de Toronto, Canadá, los días 13 y 14 de Julio de 2018, el Encuentro “Ciencias Sociales, Sensibilidades y Sociedades”. Participaron 26 panelistas de Latinoamérica, Canadá, China y Europa.

Para dar continuidad a las actividades de la RedISS se organizó un encuentro de un día en la Universidad de Alicante con coordinación del Dr. Juan A. Roche Cárcel, Profesor Titular de Sociología de la Cultura y de las Artes.

Los objetivos del Encuentro fueron: a) Presentar los resultados de las investigaciones sobre sensibilidades realizadas por los participantes, b) Preparar el III Encuentro a realizarse en octubre de 2019 en París.

Participaron investigadores de diversas universidades españolas (Alicante, Valencia, Tarragona, Madrid (Complutense, Carlos III...) y del exterior (Argentina, Italia...).

XIII Jornadas de Sociología “Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión” Desafíos frente a los problemas contemporáneos y a los debates en torno a la formación en la disciplina

Buenos Aires del 26 al 30 de agosto de 2019

Eje 4 | MESA 50 | Sociología de los cuerpos y las emociones

Coordinadores:

Adrián Scribano (CONICET-IIGG-UBA/CIES)

Ana Lucía Cervio (CONICET-CICLOP-UBA/CIES)

Victoria D'hers (CONICET-IIGG-UBA/CIES)

Resumen de la Mesa

Conocemos por, en y a través de nuestros cuerpos. Olemos, gustamos, tocamos, escuchamos y vemos del modo socialmente aceptado y aceptable. Reímos, sufrimos, danzamos y nos paralizamos de una manera geoculturalmente construida. Estas son algunas de las razones por las cuales emociones, cuerpos y estructuración social se anudan y coconstituyen mutuamente. En una suerte de configuración mobesiana, por un lado, las emociones y los cuerpos son el espacio de la explotación, la expulsión, el conflicto y la dominación y, por otro lado, son territorios de creatividad, goce y autonomía de la vida. Esta Mesa Temática se apoya en el trabajo realizado en el marco del GT 26 de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), así como en los desarrollos del Grupo de Estudios sobre las Emociones y los Cuerpos (IIGG-UBA), la Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, el Grupo Temático “Emociones y Sociedad” de la International Sociological Association (ISA), la “Red Latinoamericana de Estudios Sociales sobre las Emociones y los Cuerpos” y la “Red Internacional de Sociología de las Sensibilidades” (RedISS). A su vez, en las presentes Jornadas, la Mesa estará conectada y articulada con la presentación de dos libros colectivos y la realización de paneles referidos a las discusiones actuales sobre la temática. Proponiendo una Mesa sobre este tema en las XIII Jornadas de Sociología de la UBA, en línea con nuestra participación en ediciones anteriores, buscamos continuar y profundizar la discusión colectiva en América Latina que permita intercambiar investigaciones, reflexiones y experiencias acerca del lugar de las emociones y los cuerpos en la construcción de las sensibilidades y sociabilidades de las formaciones sociales de la región.

Call for paper



New Journal Announcement and Call for Papers

Emotions and Society

Volume 1, issue 1,
coming in May 2019

Editors-in-Chief

Mary Holmes, University of Edinburgh, UK
Asa Wettergren, Gothenburg University,
Sweden

Managing Editors

Nathan Manning, University of Adelaide,
Australia

Bristol University Press is pleased to announce an exciting new journal for 2019, *Emotions and Society*.

Aims and Scope

Emotions and Society aims to publish high-quality, original peer-reviewed articles which advance theoretical and empirical understanding of emotions in social life. It is associated with the European Sociological Association (ESA) Research Network on Emotions, but seeks submissions from a wide range of international authors writing in this area. The sociology of emotions has developed unique perspectives on emotions that attend to the social construction of emotions and the ways in which emotions are embedded in social structures and inhere in social processes. The Journal seeks to expand the largely unexhausted potential for developing innovative approaches not only to emotions per se, but through it to the social generally. All methodological approaches to studying emotions are welcome, but they should demonstrate rigour and be framed in ways that will be of interest to sociologically inclined scholars.

A key feature of the Journal will be to develop both a uniquely sociological perspective on emotions, while also engaging in interdisciplinary exchanges. This

interdisciplinary carácter will emerge not only from the interdisciplinarity of present scholarly debates on emotions, but from the diversity of disciplines represented in the ESA Research Network. We welcome submissions from neighbouring disciplines, especially cultural studies, history, philosophy and social psychology. Psychological social psychology of emotions is quite well represented in existing journals and papers will be considered only insofar as their focus is interactional rather than biological, and the same reservation goes for psychology of emotions at large. The Journal seeks to publish articles based on original research into the social aspects of emotions and emotional life. This may include contributions to theoretical debates in the area.

Substantial review articles may also be considered. Principally we are looking for theoretical or theoretically informed empirical papers that engage with key concepts and debates of interest to sociologists of emotion, even if they do so from outside the discipline.

Call for Papers

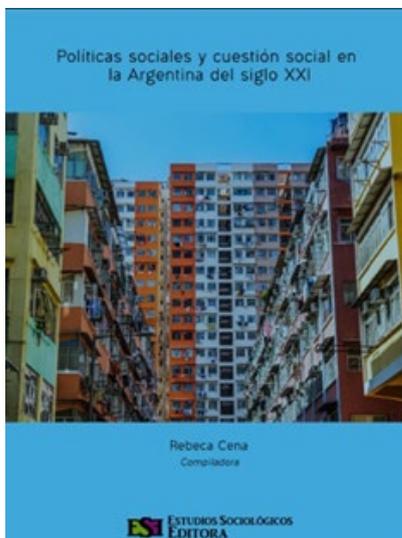
Be among the first to publish in *Emotions and Society*. Our first issues include commissioned articles by Arlie Hochschild, Ian Burkitt, Debbie Gould, Peter Stearns, Randall Collins, Eva Illouz, Helena Flam, Jack Barbalet. *Emotions and Society* is now open for non-commissioned articles.

For more information about the journal and on how to submit:

<https://bristoluniversitypress.co.uk/journals/emotions-and-society>

Novedades Editoriales Estudios Sociológicos Editora

Políticas sociales y cuestión social en la Argentina del siglo XXI

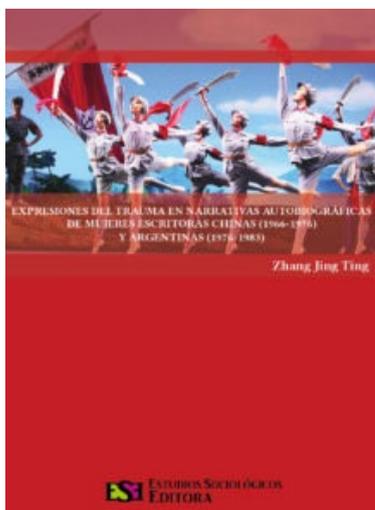


Compiladora: Rebeca Cena

La presente compilación reúne un conjunto de artículos que involucrando abordajes concretos de políticas sociales-, problematizan los modos en que se dan las intervenciones estatales en algunas de las territorialidades que conforman a la Argentina, asumiendo como recorte temporal las primeras décadas del siglo XXI. En esta dirección, se presentan aquí estudios sobre políticas sociales realizados desde diferentes disciplinas (Sociología, Ciencia Política, Trabajo Social, Arquitectura, Ciencias de la Comunicación, Historia, Geografía y Economía) y territorialidades (Rio Negro, San Juan, Buenos Aires -Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Mar del Plata-, Córdoba, Santa Fe, La Rioja, Salta, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Chaco).

El libro se puede descargar de forma libre y gratuita en: <http://estudiossociologicos.org/portal/politicas-sociales-y-cuestion-social-en-la-argentina-del-siglo-xxi/?fbclid=IwAR0y1JBezvAJfZm6i55muh0bJuu47O3ZaJN0SlixAGYd04KG2Hsc8M93c00>

Expresiones del trauma en narrativas autobiográficas de mujeres escritoras chinas (1966-1976) y argentinas (1976-1983)



De Zhang Jing Ting

La Revolución Cultural China y la última dictadura argentina, como eventos traumáticos, que sufre la mayoría de la comunidad, producen tensión colectiva y pérdidas de individuos o de tradiciones culturales. En la Tesis se investiga ¿Cuáles son las maneras en las que se expresa el trauma en las narrativas autobiográficas testimoniales

escritas por mujeres chinas y argentinas que vivieron situaciones de violencia política en las décadas 1960-1980? Se focaliza en las maneras de narrar y expresar el trauma en un corpus de cuatro obras literarias seleccionadas: Vida y Muerte en Shanghai (1986) de Nien Cheng; Reflexionar los dolores (1998) de Wei Junyi; Ese infierno. Conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA (2001) de Munú Acts, Cristina Aldini, Liliana Gardella, Miriam Lewin y Elisa Tokar y Procedimiento. Memoria de la Perla y la Ribera (2007), de Susana Romano Sued. Las autoras, tanto víctimas como testigos de la historia, escribieron sus memorias después de décadas de sucesos históricos, cuyas voces han sido silenciadas por el poder del Estado, sus obras se transformaron en fuentes importantes para narrar la historia; cumplir las características autobiográficas e intersectar el campo de la literatura y estudios de género con las ciencias sociales, entre otros. Comparando con las mujeres chinas y argentinas en aquel período sabemos que una multiplicidad de mujeres cuyas identidades narrativas autobiográficas son estudiadas en la Tesis dando cuenta de la identidad colectiva que imprime la subjetividad y el tiempo.

El libro se puede descargar de forma libre y gratuita en: <http://estudiossociologicos.org/portal/expresiones-del-trauma-en-narrativas-autobiograficas-de-mujeres-escritoras-chinas-1966-1976-y-argentinas-1976-1983/>

El sonido de los sentidos: infancia, sordera y psicofármacos



Compiladora: María Noel Míguez Passada

La sordera, lejos de ser una problemática, un padecimiento o una anormalidad, es una forma de ser y estar en el mundo. Los sentidos se potencian y expanden hacia otras dimensiones. Tanto y de tal manera, que los sonidos entran, confluyen y danzan con los sentidos.

Nuestras sociedades actuales, mediadas por la ideología de la normalidad, no hacen más que producir y reproducir formas del deber ser hegemónico, líneas demarcatorias precisas y, de ahí, sus distinciones. Ser sordo/a, en lugar de ser sentido como una potencialidad singular y colectiva, es vivenciado, la mayor de las veces, como una contingencia sufrida por los oyentes y, por ende, difícil de procesar.

A través de las páginas de este libro se invita a la reflexión de una temática poco abordada, como es la medicación con psicofármacos en las infancias sordas. Se lo hace desde la voz de los distintos actores implicados, tanto en Uruguay como en Francia, con los Encuentros Creativos Expresivos como metodología de investigación.

El libro se puede descargar de forma libre y gratuita en: http://estudiosociologicos.org/-descargas/eseditora/el-sonido-de-los-sentidos/el_sonido_de_los_sentidos-maria_noel_miguez.pdf