

INTRODUCCIÓN

De manera sistemática hay un lugar común para comprender lo público como expresión de los mínimos comunes para la convivencia y la inclusión de los ciudadanos en medio de la pluralidad, de la misma manera, se ha sostenido que la construcción de mínimos comunes para la convivencia va más allá de la responsabilidad estatal y que involucra la participación de los ciudadanos en la recomposición del tejido social (Garay, 2002; Gómez, 2004; Águila, 2000; García, 1998; Atehortúa, 2003). En este mismo sentido, una manifestación de lo público como lo común se ha materializado en la convención de los derechos de los niños como una expresión mundial en pro de la infancia. Al mismo tiempo que se han tejido estas prácticas discursivas se han configurado formas de construcción de lo público y de la niñez como prácticas cotidianas que interrogan el deber ser unificado, tanto por los discursos científicos, como por los organismos internacionales, regionales y locales que agencian la niñez.

En escenarios de socialización política de niños y niñas² que habitan contextos márgenes o de la periferia se han ido consolidando formas de expresión de lo público político que a la luz del deber ser de la política se perfilan como expresiones "*perversamente naturales*" donde se construyen normas, pactos implícitos y explícitos, regulaciones de carácter cultural más legítimas que aquellas propuestas desde el sistema jurídico legal.

Desde el marco de referencia performativo para abordar las representaciones se pretendió aportar a la comprensión del objeto de estudio niñez, a partir de las formas como los sujetos obran y se obran en sus prácticas cotidianas, en las

² La denominación niños y niñas responde a la clasificación de esta población por condicionamientos culturales más que por condiciones etarias. Es importante diferenciar esta nominación de la de niñez, la cual hace referencia el objeto de estudio en esta investigación.

formas de legitimación de saberes que inventan un tipo de niño o niña como sujetos políticos y, finalmente, las formas en que aquellos legitiman, resisten y configuran la realidad en la vida cotidiana y en un sistema de relaciones en el procesos de socialización política.

El presente estudio pretendió, desentrañar el sentido que dan niños y niñas a las representaciones de lo público entendido como espacio, como bienes y como foro de expresión, conceptos que han sido abordados por otros autores. Sin embargo, a partir del trabajo con ellos surgió una categoría teórica que aborda las representaciones de lo público entendido como accesibilidad y que surgió del análisis de sus prácticas discursivas, regulaciones culturales y representaciones de niños y niñas que habitan contextos márgenes.

Es importante anotar que el término adoptado en esta investigación para nominar el grupo de niños y niñas con que se trabajó es el de niños y niñas que habitan “contextos márgenes o periféricos” a diferencia de niños o niñas vulnerables, excluidos o pobres, pues esta especificidad ubica la relación entre los niños y niñas con el contexto en la cual se construyen una serie de reglas de juego culturales que configuran tanto el entorno, como a las y los sujetos como formas estratégicas para supervivir, así, se hacen relativos los términos anteriores. El término descrito históricamente hacía referencia a los espacios urbanos socialmente descritos como lugares de promiscuidad, suciedad y violencia, así mismo, este término connotaba una visión de personas o grupos sociales que realizan una ruptura frente a la norma, Castel (1998), y es precisamente esta connotación la que más fácilmente describe el grupo con el cual se analizaron prácticas o representaciones de tipo performativo.

La construcción de las representaciones de lo público por parte de niños y niñas en estos escenarios de socialización política se enfrenta con el problema de configurar unos mínimos que permitan la convivencia en medio de la pluralidad de

intereses y necesidades en conflicto: por una parte, los intereses y necesidades de las instituciones supranacionales, nacionales y locales, y por otra, las reglas de juego experimentadas por los niños y las niñas, quienes deconstruyen y construyen sentidos y legitiman nuevas formas de vida en común. Estas nuevas expresiones han sido analizadas por diversos autores. Berger y Luckman se refieren a ellas como instituciones intermedias (Berger & Luckman, 1997); Castells, como identidades proyecto (Castells, 1999, p. 400); como ciudadanos transnacionales (Habermas, 2000); como públicos débiles y públicos fuertes (Nancy Fraser, 1997); como grupos ofensivos y defensivos (Cohen y Arato, 2000). En el contexto del presente estudio, estas nuevas expresiones se analizarán como performances o prácticas que significan las formas de materialización de las perspectivas para ver, actuar u obrar el mundo en medio de la diversidad. Esta condición implicó, para la comprensión del modo de ser niño y niña hoy, la descripción y comprensión de las representaciones que éstos construyen en su vida cotidiana, donde coexisten lo público y lo privado, lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno.

De esta manera el proyecto de investigación pretende aportar al desciframiento de los siguientes **interrogantes**:

¿Cuál es la transición teórica de la categoría metodológica de “*representaciones*”, concebida desde el modelo cartesiano que escinde al sujeto que construye una representación y al objeto que es representado, a dicha categoría concebida de manera performativa y estética, que supera esta escisión?

¿Cuáles son las reglas de juego informales o los patrones institucionalizados de valor cultural que construyen lo público por parte de niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia -Plaza de Mercado de Manizales- como escenario de socialización política?

¿Cuáles son las representaciones sobre lo público y las reglas de juego que regulan la vida ciudadana de niños y niñas que habitan contextos de márgenes o de la periferia y que aportan al constructo teórico de lo público entendido como accesibilidad?

¿Cuál es la noción de niñez que se deriva del análisis de las reglas de juego y representaciones de lo público en contextos márgenes y periféricos?

Para adelantar respuestas provisionales a los anteriores interrogantes, desde un marco performativo, el presente estudio relacionó tres ejes fundamentales: a) Saberes que han tematizado la noción de niñez, b) los sistemas de poder - formales e informales tales como los sistemas de protección familiar gubernamental y no gubernamental, los sistemas de poder de lo ilegal- que regulan sus prácticas políticas en la construcción de lo público en nuestra época contemporánea y en los escenarios de socialización política tales como la calle, la casa y la escuela y c) los Saberes y Poderes de niños y niñas como formas de legitimar, resistir y reconstruir los sistemas de poder que enfrentan en su vida cotidiana, en escenarios de socialización política: la calle, la casa y la escuela.

Estos tres ejes condujeron a una pregunta orientadora que transversalizó el análisis ¿a través de qué juegos de verdad se construye hoy la noción de niñez y se releva a los niños y niñas como sujetos políticos?³

Este estudio no pretende hacer una historiografía de la niñez, ni de lo público o de las representaciones, ni tampoco busca realizar una genealogía de los mismos;

³ Esta pregunta está inspirada en la pregunta que orientó a Foucault en sus diferentes estudios del poder, la locura, la disciplina, la sexualidad “¿a través de qué juegos de verdad se da el hombre a pensar su ser propio cuando se describe como loco, como se contempla como enfermo, cuando se reflexiona como ser vivo, como ser hablante, como ser de trabajo, cuando se juzga y se castiga en calidad de criminal?” (Foucault, 2003b, p. 10)

sólo trata de comprender las regulaciones culturales desde las cuales los niños y las niñas, como actores sociales, construyen lo público en las diferentes prácticas que realizan. Lo anterior, desde una perspectiva performativa que implica la deconstrucción y la reconstrucción de la noción de representaciones, adoptada como categoría metodológica que permite trascender una visión dicotómica del mundo, como copia o calco de una realidad a través del pensamiento. Implica el obrar y el ser afectado en el mundo a través de prácticas cotidianas que incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción, como modos de ser de lo humano en sus contradicciones en el sentir, pensar y actuar. Es importante aclarar que esta categoría presenta dos niveles de discusión que se imbrican el uno con el otro: Una discusión epistemológica que pretende trascender un paradigma cognitivo desde el cual se constituyen las representaciones hegemónicas del pienso, luego existo, planteado por Descartes, desde el cual el sujeto YO adquiere el estatus de descubrir la verdad a partir del pensamiento. El salto performativo desde el punto de vista epistemológico pretende mostrar que las representaciones no son un sustituto de la realidad desde el cual se da el carácter de verdad al mundo, sino una realidad que no es verdadera ni falsa, pues la contingencia del yo y de su lenguaje hace que se ubiquen las perspectivas de mundo sólo como léxicos reemplazables.

El giro performativo en esta investigación consiste en mostrar la crisis de la noción de representación como interpretación de la realidad, desde las crisis y anticipaciones de esta categoría en el lenguaje, en el arte y en la política donde se pierden sus límites. Así, entenderemos por performance, performatividad y lo performativo categorías que captan ese tipo de operaciones estéticas que no separan enunciación de cosa enunciada; acción discursiva de acción política; arte de vida cotidiana; espectador de obra; y, en último término, representación de cosa representada.

De lo anterior se desprende que los objetos de esta investigación, es decir, lo público y la niñez, se constituyen en prácticas u obras en el ámbito de la vida cotidiana. De la misma manera, éstas no son categorías invariantes sino que responden a la contingencia histórica y, como tales, requieren que se aborden desde la noción que hoy se tiene de ellas. Así, el presente informe pretende sustentar las siguientes **tesis**:

1. Lo público no es una constante. Esta categoría se ve cuestionada en nuestra época contemporánea y en contextos de socialización política que permiten describir formas de organización, de construcción de normas y de relación con el poder en otro sentido del deber ser teórico de la política, de la deliberación y la lógica racional; se construye en la pugna de intereses, en la lucha por la sobrevivencia y en la construcción de poderes en la cotidianidad de los sujetos, dentro de la sociedad civil. Detrás de la política formal (partidos políticos, jerarquías estatales, regulación legal) y de la política informal (los movimientos sociales, las huelgas y protestas de la sociedad civil) se vislumbra una política cotidiana o unas maneras de circulación del poder desde la perspectiva de niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia; lo cual vuelve más complejas las dinámicas de la sociedad civil al ampliar el campo de lo denominado pre-político de acuerdo con el campo semántico desde donde se lea.

2. Consecuente con la tesis anterior, la categoría de niñez está problematizada desde las condiciones que ofrece nuestra época contemporánea y en los contextos márgenes o de la periferia.

Aclaraciones metodológicas

Para enfrentar el problema de develar las reglas de juego desde una perspectiva performativa y las representaciones de lo público en niños y niñas que

habitan contextos márgenes o de la periferia, el estudio se apoya en un sentido relacional, vecinal y de construcción de significados. Orientación relacional quiere decir que, contrario a preguntar por la especificidad de cada una de las categorías, y en el marco de una disciplina específica, se buscó establecer las conexiones entre ellas dentro de un objeto específico denominado “la socialización política”. A partir de ésta, se necesitaron fuentes filosóficas, psicológicas, históricas, literarias, sociológicas, económicas y antropológicas para construir y comprender la pregunta, no como piezas para formar un rompecabezas predeterminado, sino como herramientas en el sentido rortiano (Rorty, 1991) las cuales posibilitaron entender las categorías abordadas como históricas y contingentes, y con ellas, así comprendidas, orientar las preguntas por la niñez y por lo público como construcciones que varían tanto en el tiempo como en los contextos.

La orientación vecinal en la comprensión de ciencias humanas desde Foucault (2003a)⁴ hizo posible vigilar la problemática en los intersticios de las ciencias deductivas, ciencias empíricas y reflexiones filosóficas, es decir, mirar hacia las disciplinas que procuran entender las regularidades, las invariantes, las relaciones

⁴ “En el campo de la *episteme* moderna como espacio voluminoso y abierto de acuerdo con tres dimensiones. Sobre una de ellas se colocarían las ciencias matemáticas y físicas, para las cuales el orden es siempre un encadenamiento deductivo y lineal de proposiciones evidentes o comprobadas; en otra dimensión estarían las ciencias (como las del lenguaje, la vida, de la producción y de la distribución de las riquezas) que proceden a poner en relación elementos discontinuos pero análogos, de tal modo que pueden establecer entre ellos relaciones causales y constantes de estructura (...) en cuanto a la tercera dimensión se trataría de la reflexión filosófica que se desarrolla como pensamiento de lo Mismo (...) las ciencias humanas están excluidas de este triedro epistemológico, cuando menos en el sentido de que no se las puede encontrar en ninguna de las dimensiones ni en la superficie de ninguno de los planos así dibujados. Pero de igual manera puede decirse que están incluidas en él, ya que es en el intersticio de esos saberes, más exactamente en el volumen definido por sus tres dimensiones donde encuentran su lugar.” (Foucault, 2003, pp. 336-337).

causales y aquellas que se ocupan de las nociones y de los conceptos abstractos, de las esencias o la ontología propios del pensamiento filosófico.

Al entender el problema de esta investigación desde la vecindad, se cuestiona a quienes defienden un estatuto científico disciplinar único y la especificidad de los campos del saber, de suerte que el interés *práxico* del estudio no encuentra su camino en la pregunta normativa que sólo se atiene a categorías metalíricas para abordar lo humano y lo ético - político, sino más bien en la transdisciplinariedad que implica no sólo la relación, sino también la comprensión de los significados que hoy se dan a los dos objetos y objetivos de la investigación: lo público y la niñez en su contingencia en el tiempo y en los contextos.

Para abordar las representaciones desde el punto de vista performativo fue necesario acudir a las expresiones y prácticas cotidianas de niños y niñas desde donde se podían leer sus construcciones de lo público, a través de las categorías propuestas por Gadamer: el juego, el arte y el símbolo. A partir de Gadamer (1999), en el desarrollo de la hermenéutica ontológica y específicamente en el contexto del arte, estas tres categorías aportan al estudio de las representaciones desde unas condiciones de conocimiento que reconstruyen al sujeto o eliminan su dicotomía con el objeto y a su vez, se aplican a los contextos de la vida cotidiana y permiten al estudio comprender y dar sentido a las reglas de juego y las representaciones de lo público de niños, niñas y jóvenes en sus contextos de actuación.⁵ Se propusieron actividades lúdicas y artísticas, pero se privilegiaron

⁵El juego, como condición de libertad, es "un automovimiento que no tiene un final o una meta, sino un movimiento que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, una autorepresentación del ser viviente." (Gadamer, H. 1999; p. 67). Al jugar, aparezco ante mí mismo como espectador como copartícipe (ser activo con) y como constructor (Gadamer, H. 1999; cfr. pp. 69 -77). Esto vale, no sólo para las interpretaciones y representaciones en las obras de arte, sino también para el contexto cultural en donde coparticipamos en la repetición y construcción de regulaciones internas o de reglas del juego, donde se pierden los límites entre los jugadores y el juego cotidiano de la vida en sociedad, se orientan las actuaciones de las personas en relación y se incide en la manera de interpretar, actuar y representar el mundo. (Hamann, 1911, en: Gadamer; H. 1999; p. 78).

las expresiones, **que en el día a día**, iban dando lugar a que los niños y las niñas simbolizaran y por tanto construyeran lo público. Dado que el énfasis del estudio hace referencia a las prácticas de niños y niñas en contextos particulares se plantearon dos momentos metodológicos fundamentales. El primero aporta al interés de determinar las particularidades de las representaciones de lo público y de las reglas de juego que construyen niños y niñas que habitan contextos márgenes y de la periferia. Para ello fue necesario desarrollar un diseño comparativo de dos grupos: el grupo de niños y niñas de una plaza de mercado perteneciente a una ciudad del centro del país⁶, considerado el contexto margen o de la periferia, y un grupo de niños y niñas del condominio de la misma ciudad, contexto social caracterizado por ofrecer a sus niños y niñas óptimas oportunidades sociales, económicas y educativas.

Con el objeto de focalizar las primeras categorías de análisis se trabajó con dos grupos: el primero conformado por sesenta niños y niñas entre los siete y trece años de la plaza de Mercado de Manizales; y el segundo, conformado por 10 niños y niñas entre las mismas edades, habitantes de un condominio de la misma ciudad en el cual habitan personas de estrato socio-económico medio alto y alto, grupo contraste en el estudio.

En el juego se genera un espacio que hay que llenar y es en este espacio donde se borran las distinciones entre intérpretes, se elimina la escisión entre el sujeto y el objeto y en lugar de tal dicotomía se hace referencia a textos de interpretación.

El símbolo, por su parte, presenta un espacio indeterminado que requiere ser colmado de significatividad. Sin embargo, el símbolo, desde Gadamer, "no sólo remite al significado, sino que lo hace estar presente: representa el significado" (Gadamer 1999, p. 90) y es el significado mismo, transcurre en el interjuego de contrarios entre el ocultamiento y el retiro por un lado, y el descubrir, desocultar y revelar por el otro. (Gadamer, 1999, p. 89).

"Representación no quiere decir que algo esté ahí en lugar de otra cosa, de un modo impropio e indirecto, como si se tratase de un sustituto, antes bien, lo representado está ello mismo ahí (...) En ella está propiamente aquello a lo que se remite " (Gadamer, 1999, p.91) (...) como un reconocimiento.

En el caso de la fiesta, el autor muestra la separación del tiempo como retorno al origen; así mismo, afirma que la fiesta es comunidad. Gadamer (1999) lo plantea así: celebramos al congregarnos por algo (...) no se trata sólo de estar junto a otro como tal, sino de la intención que nos une a todos y nos impide desintegrarnos en diálogos sueltos, o dispersarnos en vivencias individuales.

⁶ Compuesto por niños y niñas escolarizados y no escolarizados.

Es importante especificar que definimos en el estudio contextos márgenes como los espacios urbanos socialmente descritos como lugares de promiscuidad, suciedad y violencia, así mismo, este término connota una visión de personas o grupos sociales que realizan una ruptura frente a la norma (Castel, 1998). Los criterios para contrastar dicho grupo estuvieron referidos según las oportunidades económicas y educativas que gozaban los niños y niñas del segundo grupo.

Se realizó observación participante, y entrevistas semi-estructuradas a los niños y niñas y a las familias de ambos grupos, con las cuales se pretendió indagar acerca de las experiencias de lo público como accesibilidad y como expresión de lo común en medio de la heterogeneidad.

En un segundo momento metodológico, de los sesenta niños y niñas, se seleccionaron veinte distribuidos en diez del grupo de la plaza de mercado y se continuó trabajando con los diez niños y niñas del grupo del condominio. En este momento, se buscó profundizar acerca de las representaciones y las reglas de juego que frente a lo público se construyen en los diferentes escenarios de socialización política a partir de la realización de talleres artísticos, y la observación participante por parte de algunos investigadores asistentes y auxiliares.⁷

⁷De estos veinte niños y niñas por condiciones más extra-teóricas que intra-teóricas (características de apertura y mayor permanencia en los talleres) se seleccionaron diez para realizar el análisis y construir la tematización y la categorización iniciales. Es de anotar que si bien las diez historias seleccionadas se escogieron por permanencia en la participación de talleres y observaciones, los temas se repiten en el resto de recopilación de la información. La devolución de sentido se construyó con un grupo de niños que no necesariamente participó en todo el proceso. Éste grupo consultó la información con niños y niñas de la misma zona pero que tampoco necesariamente hubieran participado en el proceso. De acuerdo a las condiciones del contexto, la participación de niños y niñas en los talleres, las entrevistas y la observación fueron intermitentes, así que mantener el número de niños mencionado, significó integrar nuevos informantes en el

Paralelamente se fue construyendo un modelo de comprensión teórica de las representaciones de lo público como categoría metodológica que trascendió su abordaje meramente de las expresiones cognitivas de los sujetos a sus prácticas discursivas con el apoyo de teóricos como Heidegger (1958); Foucault (1979; 1983; 2000; 2001; 2003a; 2003b;), Rorty (1991; 1995), Taylor (1994; 2005); Preciado (2004) y Lefebvre (1972; 1983) desde un paradigma performativo los cuales posibilitaron una vigilancia epistémica y metodológica del presente trabajo.

En la interpretación de la información se privilegiaron los relatos de niños y niñas, las narraciones construidas por ellos mismos o resultantes de la observación participante; y con el objeto de develar las representaciones de los niños y niñas se aplicó el análisis de los actos ilocutorios que consistió en analizar los diálogos de texto, escrito y filmado con el objeto de resaltar las relaciones explícitas e implícitas entre los niños y niñas en su experiencia cotidiana y en su relación con el contexto. Se determinaron los juegos de poder, las reglas propuestas y el poder de sugestión como elementos fundamentales para develar las representaciones y reglas de juego construidas por niños y niñas, actores sociales de la plaza de mercado y el condominio.

Finalmente, se compararon los dos grupos con el objeto de determinar si las reglas de juego y las representaciones de los grupos que habitan contextos márgenes o de la periferia eran diferentes al grupo con “óptimas” oportunidades económicas, sociales y educativas.⁸

estudio. De tal manera, más que haber analizado casos o historias de vida de los niños y las niñas se analizaron temáticas de sus textos y narrativas.

⁸ Con esta información se pudo contrastar los datos a partir de la variable estrato socio económico y a partir de ellos fue posible comprender ya no las invariantes, sino las variantes contextuales pero con algunas constantes históricas de la época.

Consciente de que esta investigación se funda **en la interpretación sobre las interpretaciones** de niños y niñas, en el momento de devolver la información a un grupo de niños y niñas, con ellos y ellas, nos vimos en la necesidad de construir un instrumento que nos posibilitara corroborar o refrendar las categorías construidas inicialmente por los investigadores. De esta manera los niños y las niñas pasaron de ser informantes a investigadores participantes en esta propuesta, pues contribuyeron en la segunda fase, no sólo en la construcción de un instrumento específico, sino también en la interpretación de las categorías de las representaciones de lo público.

Es importante aclarar que las fuentes primarias de información son los discursos de niños y niñas, así como la información que se refiere manejan a su entorno: la televisión, los discursos disciplinares específicamente normativos y el cine latinoamericano que apoya estas construcciones como formas de trascender los argumentos de niños y niñas.

Esta información se analizó según las temáticas propuestas referidas a los problemas objeto de investigación, y según las que surgieron de los discursos de niños y niñas. A través de una perspectiva más descriptiva que prescriptiva, es decir, desde una hermenéutica ontológica, así mismo, se privilegiaron más los textos y temáticas que proponían los autores antes que los autores mismos, es decir, “no importó tanto el autor como el texto” (Narodowski, 1993, p. 13) y se prefirieron las regularidades y las rupturas que proponían como temáticas los niños y las niñas, más que el análisis de casos o historias de vida.

El informe se organizó en cuatro capítulos, los dos primeros centrados en la discusión teórica: el primero, desarrolla la lente epistémica como perspectiva de comprensión de las reglas de juego en la construcción de lo público, y el segundo hace referencia a los antecedentes teóricos alrededor de los objetos del estudio, lo público y la niñez, respectivamente. El tercer capítulo desarrolla la comprensión de

las prácticas de niños y niñas, sus patrones de valor cultural y la configuración de su entorno a partir de reglas de juego culturales, en este mismo capítulo se presenta el contraste entre los dos contextos y la triangulación de resultados a partir de los hallazgos e interpretaciones del grupo crítico de niños y niñas. Finalmente, en el capítulo cuarto se concluyen las implicaciones teóricas de la investigación en cuanto a la elaboración de la nueva categoría teórica hallada en el estudio, lo público como accesibilidad, y devela la relación existente entre la niñez y la ¿política (pre-política)? en la cotidianidad de los sujetos lo cual lleva a plantear interrogantes centrales desde una perspectiva performativa de reflexión para la teoría política.

CAPITULO I. PERSPECTIVA PERFORMATIVA DE LAS REPRESENTACIONES: UN CAMINO DE COMPRENSIÓN DE LO PÚBLICO Y DE SUS REGLAS DE JUEGO

En este capítulo se desarrolla el marco epistemológico desde el cual se abordan las representaciones como una categoría metodológica en la presente investigación. El capítulo está estructurado en tres partes: en la primera se presenta la reflexión acerca de las representaciones en relación con los problemas derivados de su herencia cartesiana especialmente, en la escisión sujeto y objeto; en la segunda se fundamenta el paso de lo epistemológico a lo hermenéutico y se realiza una síntesis del paso de Husserl a Heidegger como tránsito entre las tensiones: deber ser/ser, sujeto/objeto, unidad/dispersión, centro/periferia; en la tercera parte se propone la re-construcción de la noción de representaciones en un giro performativo como ruta de lectura e interpretación de las *Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia*.

1.1 LA NOCIÓN DE REPRESENTACIONES Y LA ESCISIÓN ENTRE EL SUJETO Y EL OBJETO

El concepto de representaciones es poliédrico, en tanto que presenta tantos sentidos como campos semánticos desde aborde. Los discursos disciplinares han desarrollado caminos metodológicos diversos, y de acuerdo con las pretensiones o intereses por explicar, controlar o desentrañar sentidos, se han constituido formas diversas de entender dicha noción.

La lucha histórica por defender el estatus científico y epistémico de algunas disciplinas, como es el caso de la sociología y la psicología y su disputa por adquirir independencia como ciencias expresado, por ejemplo, en la disputa entre

Wound y Durkheim (Moscovici y Duveen, 2001; Christielb 1994; Botero 2004) incide en la manera de entender la noción de representaciones y de construir caminos metodológicos y semánticos diversos. En consecuencia, los problemas disciplinares han denotado y connotado nociones como las de mentalidades, ideologías, sentidos, imaginarios, creencias y han construido nominaciones y apropiaciones lingüísticas diferenciales.

Actualmente, en las diferentes prácticas investigativas, dicha noción se presenta como una categoría metodológica que trasciende los problemas unidisciplinarios y establece cruces trans-disciplinarios que atraviesan diferentes formas de conocer o dar significado. Para abordar la noción encontramos perspectivas que vislumbran la contradicción entre los registros especulares, real, imaginario y simbólico (Lacan, 2000), la estructuración de los códigos simbólicos que se mantendrán independientemente de las culturas: Saussure, Derridá, Strauss, y la estatificación de las tradiciones y la ideología en las representaciones colectivas de Durkheim (1898).

Otra perspectiva de las representaciones se define desde un enfoque cultural y recupera las interpretaciones del sentido cotidiano, que gestan las prácticas sociales. Bourdieu, por ejemplo, afirma que las representaciones son las experiencias que las personas imprimen a las realidades propuestas por el contexto (Bourdieu, 2000. P, 34), categorías históricamente constituidas que organizan el pensamiento del mundo social, del conjunto de los sujetos pertenecientes a ese mundo y modelados por él como esquemas clasificadores (Bourdieu, 1999. P, 480). Así mismo, Berger y Luckman (1983-1995) las asumen como una construcción crítica de la realidad, como los sistemas de pensamiento que relacionan al sujeto con el mundo y con los demás para interpretar y construir la realidad y con el papel de inducir los comportamientos y las prácticas de los actores sociales. Las representaciones se construirían, siguiendo la propuesta de estos autores, en la aprehensión de sentidos subjetivamente constituidos,

intersubjetivamente objetivados y absorbidos por los acervos sociales del conocimiento. (Berger y Luckman, 1995, p. 37).

Los hallazgos de Piaget y Vygotski en la psicología cognitiva explican la noción de representaciones dentro de los procesos de desarrollo del pensamiento y los sistemas simbólicos, respectivamente. Desde el punto de vista piagetiano las representaciones se refieren a la construcción del universo o de lo real que atraviesa todo el desarrollo del pensamiento y que depende de la relación establecida entre los procesos de asimilación y acomodación, al principio indiferenciados pero que paulatinamente consiguen diferenciarse y llegar a ser complementarios (Piaget, J. 1985, p. 347); del mismo modo, la construcción de las nociones de objeto, tiempo; del espacio y causalidad son claros ejemplos en la elaboración de las representaciones que, como constantes a lo largo del desarrollo, configuran una realidad que existe independientemente de la acción y la percepción inmediatas.

Vygotski (1993), por su parte, explica las representaciones desde un punto de vista lingüístico y en relación con el pensamiento y los sentidos, que implican no sólo la interacción del sujeto con su cultura sino también la interacción de las esferas cognitiva y afectiva intrasubjetivamente. (Vygotski, L. S. 1993, p. 183). La realidad para Vygotski es un sistema codificado por el lenguaje que representa la naturaleza transformada por la historia y la cultura (Vygotski, 1998, p. 81) lo que quiere decir que, en el planteamiento vygotkiano, el lenguaje y el pensamiento presentan una interacción flexible para representar la realidad. De esta manera, la actividad simbólica es una función organizadora y presenta un carácter planificador que reflexiona los posibles caminos para construir realidades. (Vygotski, 1993, p. 53).

Dentro de la perspectiva de la psicología social, Serge Moscovici ha pretendido desarrollar una psicología social que tiene como fundamento el conocimiento, la

manera como los sujetos comparten conocimiento y construyen su realidad común, cómo transforman las ideas dentro de prácticas, según lo cita su editor Duveen: “El poder de las ideas es el problema específico de la psicología social” (Moscovici & Duveen 2001, p. 2); de esta forma, la postura moscoviciana tiende a conceptualizar las representaciones como fundamentos interiores que modelan una realidad objetiva –material- a partir de las precomprensiones que los sujetos tengan de ellas. En este sentido Moscovici (1986) afirma que las representaciones son construcciones sociales en proceso, es decir, permanentemente cambiantes pero atravesadas por un memorial social (Jodelet 1986), como un núcleo, más o menos estable en donde se esbozan las dimensiones de resistencias al cambio y memoria social.

Farr (1988) define las representaciones como sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios que no representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia”, sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Esta conceptualización presenta implicaciones en los sistemas de valores, las ideas y las prácticas con doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social, y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar, sin ambigüedades, los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. Así, las representaciones sociales son las imágenes y los modelos explicativos que un determinado grupo social posee de algún fenómeno o contenido de su realidad.

En el análisis de estas múltiples connotaciones que se dan a las representaciones se encuentran conceptos que marcan transiciones entre el conocer y el simbolizar la realidad, entre el conocerla de manera “objetiva” y el hacerlo de manera “intersubjetiva”. La pregunta que subyace en estas tensiones

interroga por aquello que se quiere explicar o comprender como esencia, fundamento y coherencia entre lo que dice, hace y piensa el ser humano, o como la red de pensamientos, acciones y juegos lingüísticos creados por las personas tales como metáforas y herramientas para configurar su mundo.

La pregunta por las representaciones lleva a la pregunta indirecta por las formas en que los seres humanos actúan y construyen su realidad y ella recibe respuesta desde la oposición entre lo racional y lo irracional, el mundo de las verdades y el de las creencias de los sujetos; por ejemplo, en la coexistencia de fundamentos racionales científicos y atribuciones mágicas, como sucede con la consulta a los horóscopos, las prácticas que contradicen el mundo del deber ser, los significados que se construyen en las interacciones cotidianas, las formas de interpretación de la vida cotidiana de los sujetos; la explicación del mundo según los mitos, los símbolos y los rituales, el sentido común y la ciencia.

La pregunta por las representaciones hace referencia a la pregunta por la relación entre sentimientos, pensamientos, acciones y simbolizaciones que sustentan lo real construido por los sujetos. De tal manera que esta categoría se ubica en el presente estudio como una categoría epistemológica y metodológica, que no es una constante o una invariante a través del tiempo y que, las formas que dan cuenta de ella, han dependido de las preguntas inherentes por el conocimiento acerca de lo humano, por aquello que pretende describir, comprender y explicar las realidades que sienten, piensan y hacen los humanos en su multitud de lenguajes.

En el presente estudio se quieren superar las perspectivas que aún siguen viendo las representaciones como sustitutos cognitivos de una realidad, como formas de verdad que hay que descubrir, optando por aquellas que, en un sentido performativo pretenden "...reconciliarnos con la idea de que la realidad es, en su mayor parte, independientemente de las descripciones que hacemos de ella, y

que el yo, en lugar de ser expresado adecuada o inadecuadamente por un léxico, es creado por el uso de un léxico” (Rorty 1991, p.27), de tal manera que, existen múltiples léxicos que han explicado el mundo y los léxicos no son algo que está ya ahí afuera, en el mundo, a la espera de que lo descubramos, sólo son léxicos que se hacen más persuasivos y más convincentes los unos de los otros; así, los criterios de elección dejan de tener sentido cuando se trata del cambio de un lenguaje a otro.

De acuerdo con el reconocimiento de la contingencia de la historia, del yo y del lenguaje, podríamos comprender las representaciones como metáforas útiles en la comprensión del mundo. Pero éstas, a su vez, pueden entenderse de manera especular o copia de una realidad como lo plantea Durkheim (1982): “Una sociedad no está constituida sólo por la masa de individuos que la componen o por el territorio que ocupan, por las cosas que utilizan, por los actos que realizan, sino, ante todo, por la idea que tienen sobre sí mismas” (Durkheim, 1982, citado por Naranjo, 2001, p.19).

El mismo Moscovici (2001) cuando trata de diferenciarse de las representaciones colectivas durkheimianas, critica su carácter estático: “formas estables del entendimiento colectivo que integra lo social como un todo” (Moscovici 2001, p. 7). Para él son dinámicas, dado que se interesa por explicar las formas en que los individuos en la época moderna pueden legitimar de manera variante sus instituciones. De esta manera pueden mostrar el carácter cambiante de las representaciones, sin embargo, su respuesta sigue centrada en el ámbito del “pienso luego existo”. A pesar de que la tradición Moscoviciana se declare interaccionista y a pesar de sus aportes para comprender las representaciones como formas de conocimiento y pensamiento sociales, como marcos de interpretación de la realidad, esta teoría permanece ligada a las representaciones de corte cartesiano que dividen el mundo y el yo y que le dan a este último el poder de dar estatus de verdad a la realidad. Así, Jodelet (1986) en una

compilación realizada por Moscovici afirma: “Representar es sustituir a, estar en el lugar de. En este sentido, la representación es representante mental de algo, objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el símbolo y con el signo, pues, al igual que ellos, la representación remite a otra cosa. No existe ninguna representación social que no sea la de un objeto aunque éste sea mítico o imaginario. Además, representar es re-presentar, *hacer presente en la mente, en la conciencia*. En este sentido, la representación es la producción mental de otra cosa, ya sea persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea (...)

Las metáforas teatral y política permiten avanzar en la comprensión del concepto, pues señalan aspectos fundamentales de la representación social (...). La representación teatral permite que un público vea actos y escuche palabras que hacen presente algo invisible: el destino, la muerte, el amor, la incomunicación, etcétera. En la representación política, el elegido, el delegado, sustituye ante ciertas instancias a quienes lo han designado (el electorado, la base, etc.) habla en su nombre, actúa en su lugar, decide por ellos (...). La representación mental, social, conlleva este carácter significativo, no solamente restituye de modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente (...)” (Jodelet en: Moscovici, 1986, pp.475-476).

1.1.1 Relación sujeto y objeto. El problema de la epistemología, en el contexto de la filosofía moderna, está determinado por la relación sujeto–objeto. Desde el punto de vista histórico y filosófico, la noción de representaciones es un término moderno. Nace específicamente de la dicotomía entre el sujeto y el objeto como herencia cartesiana. (Heidegger, 1958; p. 75).

En el pensamiento antiguo, la realidad era lo que se hacía presente como *Physis*- lo que brotaba desde sí, como una piedra o una montaña- y como *poiesis* - lo referido a la producción humana- desde una concepción realista del mundo que

integraba al ser humano en aquél (Ospina, 2001). En la época antigua aparecieron términos como el de la latinización del legado griego *representatio*, el de la figura retórica *hypotyposis* y los de la filosofía estoica *uisum (phantasia)* -imagen representación- términos que hacían referencia al poner ante los ojos (Mockus, 1988) y, como lo afirma Ospina (2001), una contemplación de la presencia del mundo reunida en torno al ser, que implicaba abrirse y captar lo presente como era, es decir, sin establecer atribución alguna y por tanto, sin establecer ninguna distinción entre el sujeto y el objeto.

En la época medieval, los términos *subjectum* y *objectum* hacían referencia, el primero, a lo que permanecía independientemente del yo; y el segundo, a lo que el yo proyectaba como imaginario, contrario a lo que actualmente significan, aunque el contenido del *subjectum* aún se mantiene en su figura gramatical, donde el sujeto puede ser una cosa, un árbol, el hombre y hasta la misma tierra.

En la época moderna se inauguran los conceptos diferenciales entre el sujeto y el objeto, su dicotomía, y desde ésta, aparece la noción de representaciones y el mundo como imagen. Así, para Descartes, si lo que hacía presente engañaba y el único *subjectum* que propiciaba la duda era el yo, se debía dudar de todo lo exterior excepto del yo, como fuente de representación de todas las cosas, volverlas a presentar ante sí y reconstruirlas. Lo real ya no era sólo lo presente, sino lo representado que ubicaba las cosas frente al ser humano, un *objectum* que sólo existía si el sujeto lo hacía presente. De esta manera se instaura en el pensamiento moderno la posibilidad de control y anticipación de lo real como modo de objetivar el mundo y ponerlo a disposición del ser. El objeto sólo existe, desde el momento en que el sujeto lo representa y lo produce, esto implica ser llevado ante el hombre como elemento de objetivación, pero a su vez, significa la posibilidad de objetivar al hombre mismo.

El dualismo propuesto por Descartes entre el sujeto y el objeto, a su vez, reflejó la escisión entre la relación mente y cuerpo como si la mente estuviera ubicada en un espacio interior y estuviera dotada de elementos y procesos que hicieran posible el conocimiento. Este conocimiento se consideró como representación exacta de lo real y la verdad se entendió como acumulación y como correspondencia con los hechos de la cual se da cuenta sólo con un mirar hacia adentro, hacia el reflejo de “un gran espejo de la naturaleza que contiene representaciones diversas” (Rorty, 1995, p.17).

El desarrollo del conocimiento del lenguaje, del arte y de la política han presentado relaciones con la comprensión del fenómeno de las representaciones. En estas áreas del conocimiento y de acuerdo con los paradigmas predominantes de la época, han transitado en el lenguaje desde la formalización y determinación de las reglas fijas del lenguaje hacia un giro lingüístico que devela la construcción de sentidos a partir de los usos y contextos del lenguaje en su contingencia. En el arte, han pasado de la división entre autor y espectador a la obra abierta, en la cual se funden los horizontes entre intérpretes, y en la política, han ido de representante sustituto de los representados a democracia participativa.

En las ciencias sociales o humanas coexisten, por una parte, una noción de representaciones que desde la perspectiva clásica o analítica de herencia cartesiana lucha por mantener el estatuto epistémico de ciencia a partir de un paradigma que rompe con las similitudes entre el mundo y las cosas y pretende localizar identidades y diferencias en taxonomías o relación cualitativa de la *mathesis* (Foucault 2003)⁹; y por otra, una tendencia de comprensión de sentidos

⁹ La *mathesis* era la ciencia universal de la medida y del orden. Para aquello no mensurable era necesario establecer sucesiones ordenadas, arbitrariedad de los signos con el objeto de matematizar la realidad como forma de conocimiento hegemónico. Los signos permitían reconocer el conocimiento como probable o cierto, del interior del conocimiento se retoma su certidumbre o probabilidad. Los signos de convención lo natural se opone a los sistemas arbitrarios que permiten

en las interacciones entre diferentes disciplinas, sin temor a caer en el pensamiento metafísico o ideológico, que se pregunta por las relaciones entre el yo y el mundo, en términos habermasianos (1987) con un interés *praxico*. De esta manera, las representaciones se constituyen en un problema de carácter epistémico y metodológico que define su explicación y comprensión.

Con la presente investigación, se pretende aportar una visión performativa de las representaciones que logre trascenderlas de su explicación como sustitutos cognitivos o, como lo planteaba Heidegger (1958)¹⁰, como imagen del mundo y como realidad centrada en el yo, como dicotomía entre elementos objetivos-subjetivos, reales y ficticios, verdaderos y falsos. El descubrimiento de las vecindades entre disciplinas aporta a la búsqueda comprensiva por las relaciones de lo humano y su mundo en la interacción como eje de su construcción. Para tal fin resultan útiles los aportes de Foucault (1979; 1983; 2000; 2001; 2003a; 2003b;), quien a través de la “Arqueología del saber” y “Las palabras y las cosas” da pistas para la deconstrucción de las representaciones hegemónicas, y a partir de su comprensión de las variaciones históricas permitió aportar en el proceso de análisis transfiriendo su análisis histórico a un análisis cultural o de variaciones contextuales; Rorty (1991; 1995) por su parte, aporta las categorías de contingencia del yo y del lenguaje; finalmente, Taylor (1994; 2005), Preciado (2004) y Lefebvre (1972; 1983) ayudan a afinar la categoría *performance* desde el punto de vista estético como una categoría de acción y obra que se transfiere a las acciones y a las obras socio políticas. Las perspectivas mencionadas ayudaron en

descomponer o analizar hasta llegar al origen. El signo aparece como una idea que reemplaza a otra, de esta manera, la representación como sustituto cognitivo de algo. La representación aparece como perpendicular a sí misma, como indicación y como aparecer, relación con un objeto y manifestación de sí.

¹⁰ y su lectura a través de otros autores tales como Cruz Velez (2001), Ospina (1993; 2001) Villa (1996) y especialmente, Gadamer(1997; 1999) y SCHEIBLER, I., (2000).

el estudio a construir la perspectiva performativa de las representaciones aquí propuestas.

1.1.2 Un salto de la epistemología a la hermenéutica: Una breve síntesis del paso de Husserl a Heidegger. El salto de lo epistémico a lo hermenéutico surge de la necesidad de trascender el concepto de verdad como copia especular de la realidad, el conocimiento como correspondencia con los hechos y como acumulación de representaciones precisas. El conocimiento como lo plantea Rorty (1995) se argumenta por conversación y práctica social más que como un intento de reflejar la naturaleza, así, la conversación sustituye la confrontación; las representaciones pierden su carácter privilegiado cuando sólo se asumen como producidas por la mente, espejo de la naturaleza, y la epistemología pierde su carácter de búsqueda.

La hermenéutica aparece no como sucesora de la epistemología, ni como método, ni como disciplina, sino como el reconocimiento de la construcción de mundos propios, campos semánticos y juegos lingüísticos diversos, que requiere de un “intermediario socrático entre los diferentes discursos” (Rorty 1995, p. 289), así mismo, necesita del reconocimiento de la contingencia del lenguaje y del yo, allí “Los léxicos aparecen como formas alternativas o herramientas más que como piezas de un rompecabezas. Tratarlos como piezas de un rompecabezas equivale a suponer que todos los léxicos son prescindibles, o reductibles a otros léxicos, o susceptibles de ser reunidos con todos los otros léxicos en un gran superléxico unificado” (Rorty, 1999, p. 31).

De acuerdo con la contraposición que establece Rorty (1995) entre la epistemología y la hermenéutica, la primera es la idea de que la mente confronta los objetos, o que las reglas que constriñen la investigación son comunes a todo discurso y, que por tanto, estos son conmensurables. Para que los discursos sean racionales deben llegar a un acuerdo y encontrar un terreno común con otros. De

manera contraria, la hermenéutica al entender la verdad como construcción, como actuación y como *performance* asume la conversación como forma de llegar a compromisos y trascender los desacuerdos al conservar la esperanza de llegar a acuerdos no como descubrimiento de un terreno común que existía con anterioridad, sino como la construcción de un acuerdo o llegar a un “desacuerdo interesante y fructífero” (Rorty R. 1995, p. 289). La epistemología ve unidos a los integrantes en concordancia con los intereses mutuos de lograr un fin común *universitas*; la hermenéutica los ve unidos por urbanidad “personas cuyos caminos por la vida se han juntado, *societas*” (Rorty R. 1995, p. 290). Finalmente y en términos kuhnianos mientras la epistemología se encarga de la ciencia normal, la hermenéutica de los acontecimientos anormales, como respuesta a un nuevo conjunto de problemas y en el intento por dar sentido a lo que está pasando en un momento en que todavía no estamos seguros sobre ello como para hacer una descripción precisa.

La hermenéutica ontológica se fundamenta en Heidegger y en Gadamer quienes desarrollan y, hasta cierto punto, toman distancia de la postura fenomenológica husserliana.

Husserl representa un cambio de paradigma filosófico que desarrolla preguntas y argumentos diferentes a los kantianos, desde el punto de vista fenomenológico. La razón, para Husserl, no se podía separar del entendimiento como lo hacía Kant. La razón es una correlación, una unidad de sentido entre el hombre y el mundo (Cruz V. 2001); es decir, una intención que lleva al sujeto a constituir el mundo y este mundo a constituir al sujeto.

El fenómeno, según Husserl, significa la realidad tal como es y la búsqueda de su esencia para llegar a ella a través de la experiencia del sujeto. La diferencia entre las preguntas de Kant y Husserl está determinada en que el primero se pregunta por las condiciones ‘a priori’ del sujeto para conocer, esto es,

sensibilidad, tiempo y espacio; imaginación, esquemas de representación, entendimiento, construcción de conceptos, todos a la luz de la razón. Y el segundo se pregunta no por las condiciones del conocer, sino por la condición de tener conciencia de las vivencias y por la significación de esas vivencias para el sentido del hombre en el mundo. La realidad se presenta al sujeto como un horizonte de comprensión.

La fenomenología husserliana posibilitó un salto cualitativo a la filosofía. El afán de Husserl por cuestionar todos los presupuestos de la filosofía, especialmente en la explicación de la unidad sujeto y objeto, lo condujeron a abordar diferentes caminos descritos por Danilo Cruz (2001; pp. 13 - 76) como el camino cartesiano, el camino histórico y el camino psicológico. En cada recorrido preguntó por la esencia de un sujeto que no podía ser solipsista como el sujeto cartesiano, sino aquel constituido en la alteridad.

Heidegger, alumno de Husserl, retoma la enseñanza del maestro, y en la obra *Ser y tiempo* sigue al pie de la letra la instrucción de "ir a las cosas mismas"¹¹ para poder comprender las esencias; descosifica al yo y al sujeto trascendental kantiano y propone la hermenéutica ontológica, no como método ni como una actitud teórica, sino como una *praxis* - comprensión actuante -de tal manera que, del modo como se interpreta la realidad, se actúa. La comprensión es el modo de ser del *dasein*¹², un ser como posibilidad, un ser que sólo es siendo y un ser que está volcado hacia fuera. Estas nociones hicieron posible el rompimiento con la dicotomización entre el ser y el mundo.

¹¹ Husserl olvidó volver a la cosa misma y se refugió en la conciencia; Este hecho implica, en términos de Danilo Cruz, un supuesto más para la filosofía.

¹² El significado del Dasein está referido al ser en el mundo, abierto al mundo, ser en la experiencia, ser en la actuación. Sólo se es siendo.

El salto de la teoría fenomenológica a la ontológica está determinado por el aporte que Heidegger hace a la integración sujeto y objeto al eliminar todo presupuesto, bien fuera el de unir sujeto y yo, o el de interpretar dicho sujeto desde los supuestos de las cosas. La explicación del *dasein* elimina toda relación dicotómica del sujeto y el objeto, como presupuesto cartesiano, la supervaloración del yo en el yo trascendental, como presupuesto kantiano, y la maximización del yo como refugio en la subjetividad de la conciencia, presupuesto husserliano.

Gadamer (1997) retoma a Heidegger y desarrolla la hermenéutica ontológica, diferente de la metódica, de la crítica y de la semiológica¹³ en cuanto pretende

¹³ La diferencia entre ellas está determinada en que la hermenéutica metódica busca reconocer las reglas y preceptos para comprender. Si bien Dilthey trascendió la hermenéutica tradicional propuesta por Schleiermacher, estableció la distinción entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales en cuanto al fundamento en la comprensión en las primeras y en la explicación en las segundas y entregó herramientas cualitativas como fueron el conocimiento de la vivencia y la biografía de los sujetos, no logró distanciarse del positivismo en cuanto pretendió determinar leyes y regulaciones en la comprensión y en las ciencias sociales. (Gabilondo Pujol, A. 1988). De acuerdo con Dilthey "la hermenéutica permite comprender a un autor mejor de lo que el propio autor se entendiera a sí mismo, y a una época histórica, mejor de lo que pudieron comprenderla quienes vivieron en ella" (Ferrater Mora. J. 2001; p. 1623)

La hermenéutica semiológica: su principal exponente es Paul Ricoeur. En esta teoría se propone hablar de modelos y métodos a través de la filosofía analítica y la filosofía fenomenológica, como forma de comprensión en las ciencias culturales. Ricoeur insiste en la mediación de la interpretación para recobrar el mundo, el cual queda entonces al descubierto. La hermenéutica, según el autor, "va más allá de la fenomenología. Pero al mismo tiempo la fenomenología se funda en una actitud hermenéutica, de modo que cabe hablar de una fenomenología hermenéutica (...) la hermenéutica no sólo hace posible la comprensión del sujeto en el mundo, sino también, la crítica a la ideología" (Ferrater M, J. 2001; p. 3102) De esta manera, Ricoeur propone una dialéctica entre la hermenéutica ontológica y la hermenéutica crítica, es decir al interior de la hermenéutica fenomenológica. Uno de los avances de la fenomenología y la hermenéutica orientadas lingüísticamente es plantear la comprensión y la explicación como dos momentos fundamentales de la interpretación, y afirma: "La hermenéutica es capaz de poner en cuestión la

recuperar desde el mundo cotidiano, desde la cosa misma, el modo de ser de los textos estéticos, humanos y sociales. Para Gadamer, la hermenéutica es el examen de las condiciones en que tiene lugar la interpretación; por tal razón, la hermenéutica se establece como una relación más que como un objeto. (Ferrater Mora; 1995; p. 1625). Se resalta la necesidad de establecer preguntas y responder con nuevas preguntas, como condición para el diálogo con los textos. Así mismo, el prejuicio es otra condición en el diálogo hermenéutico, lo que hace de la lógica hermenéutica una abducción, un tipo de inferencia lógica que consiste en partir de los problemas para llegar a nuevos problemas.

En este sentido el lenguaje se convierte en el hilo conductor de la hermenéutica, no como método de interpretación, pero sí como acontecer y como sentido (Gadamer, 1997; p. 527). La interpretación, no es un acto complementario y posterior a la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar (...) lo que hace que el lenguaje se considere como un aspecto central en la hermenéutica (...). Pero esta fusión interna no puede verse desconectada del tercer momento de la problemática hermenéutica, la **aplicación** respecto del contexto de la hermenéutica (Gadamer, 1997; p. 378-379).

1.1.3 Giro de la noción de las representaciones de sustituto cognitivo a comprensión performativa en el campo de las ciencias sociales. Las implicaciones que presenta la tradición cartesiana para las ciencias sociales resaltan la necesidad de reconstituir el sujeto como Dasein, ser en el mundo, ser en la acción y ser como posibilidad (Heidegger, 1958). Las representaciones

dicotomía entre comprensión y explicación. Cada uno de estos enfoques revela una insuficiencia que lleva a una dialéctica" (Ferrater M., J. 2001; p. 3102).

La hermenéutica crítica: Apel y Habermas (1982) parten de una fundamentación pragmática universal que pretende establecer igualdad de condiciones para la comunicación y la comprensión. (Cruz Vélez, D. 2001)

requieren develamiento de las acciones que vivencia el ser en el mundo y no del diseño y el modelamiento que disecciona las experiencias y las vacía de sentido. Desde este punto de vista no podemos ser ingenuos al tratar de capturar las representaciones como objetos frente al sujeto, o de elevar los problemas del mundo al pensamiento o la consciencia del yo.

La comprensión de las relaciones entre “el ser y el mundo”, la contingencia del yo y el lenguaje, el reconocimiento de que el saber de lo humano se funda en los intersticios y las vecindades entre los saberes; al preguntar, entonces, ya no por las invariantes sino por lo temporal y contextual, se pueden tematizar las representaciones en el giro performativo de las ciencias sociales.

Salir de la oposición entre el sujeto y el objeto y de la mente y el conocimiento como reflejo exacto de la naturaleza, implica, retomando las palabras de Rorty, “evitar el autoengaño de pensar que poseemos una naturaleza profunda, oculta, metafísicamente significativa que nos hace “irreductiblemente” diferentes de los tinteros o de los átomos” (Rorty, 1995, p. 336).

Los aportes de los diferentes enfoques en las ciencias sociales que han abordado las representaciones han proporcionado herramientas investigativas importantes para su análisis. Sin embargo, quedan abiertas las siguientes preguntas ¿Cuál es la transición entre las representaciones individuales y las representaciones sociales? ¿De alguna manera quedan vestigios de un centraje subjetivo que controla la realidad? ¿Cómo trascender la visión epistémica de representaciones exactas y privilegiadas de la realidad a la comprensión hermenéutica de representaciones performativas?

La categoría de lo performativo, como se aborda aquí, está configurada por los cruces de saberes vecinales que, a través de distintas formas de análisis y conceptualización, fundan una categoría no exenta de contradicciones,

reinterpretaciones, incluso malas interpretaciones que cargan esta categoría metodológica de contenidos ricos y diversos procedentes, a su vez, de la combinación de saberes en los campos de lo científico, la experimentación estética y el análisis socioantropológico y cultural de los movimientos y del mundo de lo social en general.

Por lo menos dos horizontes configuran las tematizaciones adheridas a la categoría de lo performativo: una referida a las filosofías del lenguaje ordinario, los actos de habla y los actos ilocucionarios, enmarcados en las conceptualizaciones de la pragmática como nuevo campo de exploración lingüística y filosófica y, de otra parte, a la aparición y formalización teórica en el campo de la estética de un tipo de producción artística en donde la obra de arte como configuración de objeto o como representación cultural privilegiada se sustituye por un “arte de la acción” en el que se privilegia el proceso y la participación frente a la habilidad técnica representativa.

Posteriormente estas consideraciones completan un panorama híbrido para el análisis e interpretación de algunas formas emergentes de manifestación y expresión social, de organización y expresión política no convencional en la que los rituales, las celebraciones y las manifestaciones sociales se encuentran imbricadas en un complejo compartido de expresiones que hallan como lugar privilegiado de aparición al espacio público, constituyéndose así en una vía de apropiación colectiva de posibilidades comunicativas, de visibilidad social y expresión política pública. Tales expresiones plantean como uno de sus principios la agregación constante de participantes que redefinen el papel de las formas de publicidad y comunicación convencional en tanto que no buscan la creación de espectadores de una representación sino la de participantes en una acción, de actores conjuntos de una activación de lo público en tanto foro de expresión.

Es así como en el plano de las prácticas cotidianas de socialización política, la categoría metodológica del salto performativo de las representaciones abona a la presente investigación en cuanto se constituye en fisura y ámbito de transición frente al concepto de representación como sustituto cognitivo del mundo vivido y experimentado como revelador eficaz de los contenidos apropiados por los niños y niñas en torno a lo público, para dar paso a la *acción cotidiana elocuente* como campo de comprensión en la que el ser siendo y haciéndose en el mundo a través de la práctica, construye sentidos y expresiones de mundo que no están contenidas en la formalización congnoscente de los sujetos de la experiencia.

Se trataría de un mundo de *saberes ciegos* e inconscientes *operados* en el mundo de la vida y las *prácticas cotidianas*, en donde los sujetos se imbrican en contextos de interacciones contradictorias con otros sujetos que configuran un escenario social a través de relaciones que redefinen constantemente sus posiciones en un contexto, manifiestan y evidencian la relación constante con el mundo y con otros sujetos y su impacto sobre las personas.

Finalmente, aparecen interacciones donde se construyen sentidos que no son necesariamente formalizados como representaciones sociales, que ocupan un campo ciego e informal en el plano de la vida cotidiana, pero en las que intervienen y se actualizan otras representaciones sociales como materia de transformación por la práctica y la acción.

Así, estas acciones, operaciones o prácticas cotidianas, tomadas como eje de interpretación en las que se “habla” sobre lo público “practicado”, este mundo de las acciones e interacciones cotidianas, en el ámbito de contextos márgenes o de la periferia, ponen en tela de juicio las representaciones aceptadas sobre lo que se concibe socialmente como público y además actualizan (hacen acto) y llenan de muchos más significados los enunciados verbales de los niños.

Pero esta dimensión performativa a través de la cual puede mirarse el mundo social de niños y niñas no ha aparecido espontáneamente, por observación directa y sin mediación alguna; por el contrario, son los relatos que formalizan las acciones y describen las situaciones, los que aportan los datos para interpretar. Tal interpretación se sitúa en el marco de una hermenéutica ontológica que se plantea en un horizonte potencial de reconstitución performativa de las representaciones en donde esta ontología capta como ámbito privilegiado para la realización del ser, el mundo de las acciones cotidianas, donde el mundo práctico cotidiano excede los actos de cognición y las representaciones.

Con esto, lo performativo puede entenderse, en primer término, como acción o continuidad de acciones elocuentes dentro de un contexto, que se reconocen y se median por narraciones¹⁴ de lo que se hace y se vive. Narraciones sobre las prácticas cotidianas que pueden provenir de los mismos sujetos o bien reconstrucciones narrativas de observadores sobre las acciones en un período de tiempo.

1.1.3.1 Crisis de las representaciones en los saberes lingüístico, estético y político. Pero veamos un poco más de cerca la categoría metodológica de lo performativo dentro de este estudio.

1.1.3.1.1 La filosofía del lenguaje ordinario, la teoría de los actos de habla y la pragmática. Los desarrollos en el campo del lenguaje son los más recientemente logrados frente a otros campos del conocimiento disciplinar y científico. Sus aportes han impactado de manera contundente los distintos ámbitos disciplinares de las ciencias sociales, humanas y de los estudios culturales. Así mismo, como resultado de los procesos que han conducido a ahondar en los

¹⁴ Las narraciones a las que nos referimos hacen alusión a los textos que se construyen en varios niveles de interpretación y reconstrucción de la experiencia que niños y niñas han vivido del lenguaje, de agentes pedagógicos y culturales y de observadores e investigadores.

oscuros terrenos del lenguaje, que no por ser precisamente, al decir de Heidegger, morada o aspecto constitutivo de la condición humana, no por el *ser* habitar en el lenguaje, se configura como parte de lo plenamente sabido.

Así, en este marco, los estudios del lenguaje tomaron carices inesperados entre principios y mediados del siglo XX, cuando la lingüística logra un giro central en términos de la manera de concebir el lenguaje y constituirlo como objeto de estudio.

Mientras para la lingüística tradicional eran materia de indagación las formas y estructuras de la lengua como un sistema virtual de reglas, como sistema abstracto y por fuera de uso, la pragmática y la teoría de los actos de habla empiezan a preguntarse por esos ámbitos ante los cuales la lengua se entrega al uso, en los que el habla es un acto y no la potencia virtual del lenguaje. En pocas palabras, la pragmática constituye un campo de saber allí donde el lenguaje se ha dicho y la palabra se ha enunciado, considerando como acto tales modalidades de la enunciación y las particularidades del habla.

En este marco, “El análisis clásico de este campo es el que distingue los enunciados performativos de los enunciados verificativos: prometo que..., tomo a tal o cual por esposa o esposo” que “son enunciados en los cuales ‘decir, es hacer’” pues “al decir prometo, hago el acto de prometer” (Ricoeur, 1988, p.14). Este análisis empieza a valorar no sólo los componentes lingüísticos de estas enunciaciones, sino además sus componentes ilocucionales, es decir aquellos que en tanto acción comprometen las modalidades de lo enunciado. Con esto, según Ricoeur (1988, p.15), “Es preciso llevar a cabo un análisis de cualquier ‘*speech act*’ [acto de habla] que sitúe por una parte la proposición con su referencia (aquello a lo que se refiere), su sentido (lo que se dice de ese sujeto lógico), por otra parte la fuerza ilocucional con que reviste a dicha proposición”. Así, a la díada representación-cosa representada, significado-significante y, en últimas,

subjetividad-mundo objetivo, se introduce un componente ontológico fundamental, esto es, los agregados que como parte del mundo humano de acción revisten al lenguaje.

Tal vez el desarrollo de la pragmática aparezca, a primera vista, como ajeno al ámbito de la hermenéutica en el que pretendemos situarnos, no obstante, aporta en la comprensión de esa ontología sobre los campos contiguos al lenguaje que comprometen la esencia del ser haciéndose en el mundo, del plano de lo "illocucional", de lo no lingüístico, que se halla en los componentes de acción bien sea de las representaciones o de los signos.

De este modo, en el marco de una hermenéutica ontológica de lo performativo se entiende que para lograr la superación de la dicotomía entre sujeto objeto, materia de crítica en esta investigación, es necesario reconfigurar la noción de representación en el marco de lo performativo, por cuanto la representación - reproducción mental de un objeto (lo público en nuestro caso), sustituto de éste, reproducción del mismo en tanto está ausente-, nos sitúa más bien en la presencia de ese objeto que se constituye por la acción humana, se reconfigura por su actuación-enunciación en contexto, en frente de la conciencia correlacionada con el mundo de vida inmediato, cotidiano. Habría que decir, pues, que la acción (lo illocucional, performativo) es el intermediario que permitiría resarcir la separación de la subjetividad respecto a su mundo de vida.

Así la pregunta envía al estudio de lo que se enuncia como público a las prácticas que configuran los significados y sentidos de esa enunciación, esto es, no nos basta con saber que los niños nombran la calle como lugar público; debemos avanzar, dentro de esta hermenéutica performativa, hacia el acontecer discursivo de esas prácticas y experiencias que las dotan de un sentido particular.

1.1.3.1.2 La *performance*: entre los planos de lo artístico, la reflexión estética y los movimientos sociales. Aunque su comienzo se sitúa en las experimentaciones de las primeras vanguardias artísticas del siglo XX –incluso hay autores que lo ubican mucho antes y por fuera del mundo mismo de lo artístico–, el dadá, el futurismo, el surrealismo, la *performance* se consolidó como forma de expresión artística sólo a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta. Se inicia entonces su expansión a distintas latitudes como una forma de repolitización del espacio social; de quiebre de la representación como copia en las artes; de comprensión y aprehensión estética del mundo de vida cotidiano; en últimas, de vinculación de los ámbitos del arte con los de la vida, hasta hace muy poco separados por una praxis artística idealista y mítico-romántica.

Por lo anterior, como lo indica Roselee Goldberg en su libro *Performance art*: “La *performance* llegó a ser aceptada como medio de expresión artística por derecho propio en la década de los setenta. En ese momento, el arte conceptual – que insistía en un arte de ideas por encima del producto, y en un arte que no pudiera comprarse y venderse– estaba en su apogeo y la *performance* fue a menudo una demostración, o una ejecución, de esas ideas” (Goldberg, 1996, p. 7).

De este modo, la *performance* se sitúa en el mismo plano como un arte de acción o arte corporal –*body art*– junto con otras modalidades artísticas tales como el *fluxus* y el *happening*, en donde se configura un tipo de expresión no dirigida al objeto en el cual sucede una clausura de la representación copia de la obra de arte tradicional y un quiebre de la actitud contemplativa del espectador, para dar paso a su participación dentro de la experiencia estética como principal valor de estos nuevos lenguajes y comportamientos artísticos.

Así, el arte de acción dentro del cual se ha inscrito la *performance* constituye una ruptura en el mundo expresivo de lo artístico, que ha fracturado contundentemente los valores que mediaban y constituían la obra de arte

tradicional y el arte académico de aceptación institucional, con lo cual se abría paso, desde la época de su surgimiento, a un mundo de expresividad altamente nutrido de las complejidades de la vida social y de las ritualidades y configuraciones políticas del mundo de vida cotidiano.

Pese a que el concepto de *performance* se ha vinculado tradicionalmente, por un lado, al dominio de la representación teatral y, por otro, a las experimentaciones de las vanguardias artísticas de principios del siglo XX, al igual que al campo del “body-art”, renombrados teóricos se han esforzado en hallar sus orígenes dentro de los procesos de visibilización de vindicaciones sociales y en el marco de movimientos emergentes. Es así como nos encontramos con definiciones que ubican la *performance* como herramienta y aparataje expresivo que configura un nuevo tipo de sensibilidad y de manifestación innovadora en el campo de los movimientos asociados a vindicaciones de tipo étnico, generacional y de género.

En palabras de Beatriz Preciado “la performance” se constituye “como estructura fundamental de la acción política y estética” (Preciado, 2004, p.21) para muchos de estos movimientos sociales emergentes, y nos conduce a la necesidad de mirar esta configuración expresiva híbrida más allá del mundo de lo artístico para situarla en el marco de una reflexión estética amplia, en la cual fijar “(...) una genealogía de la noción misma de performance que nos permita explicar la ruptura que este concepto opera”, a la vez, “en los discursos, las prácticas políticas y las instituciones artísticas” caracterizada “por hacer una utilización extrema de los recursos identitarios del margen” (Preciado, 2004, p.20). Este margen, no se entiende como espacio físico, sino como espacio de configuración política desde la diferencia dentro de un mundo que, siendo cada vez más plural, constriñe sus representaciones a estereotipos que invisibilizan las maneras no convencionales, no convenientes moralmente, de ser y de estar.

El giro que paulatinamente se irá dando a la noción de performance tiende cada vez más a situarla en el ámbito de las nuevas configuraciones de lo político y de lo social en el mundo contemporáneo, como formas de expresión y experimentación de los movimientos sociales. Es así como algunos de los principales aportes a su práctica derivan, por ejemplo, de las búsquedas feministas y las perspectivas que desde la identidad sexual y de género configuran espacios de inclusión frente a la tendencia generalizada de las sociedades estructuradas de manera rígida a excluir lo diferente. De esta manera “(...) la performance (...), para finales de siglo habrá adquirido un carácter reflexivo volviéndose así un verdadero instrumento de contestación social y de transformación del espacio público” (Preciado, 2004, p.23).

Por esto, del lado de las performances sociales se dará luz, desde esta perspectiva, a la inclusión de nuevos problemas y nuevas identidades en la agenda comunicativa pública, bajo su égida se constituirán nuevos asuntos sociales, se definirán nuevos problemas culturales y de identidad personal y colectiva, insertos en las cuestiones de los márgenes que comienzan a expandir y a reensanchar las representaciones sociales ampliamente aceptadas e institucionalizadas, transformación que emerge de los mundos de vida cotidianos y de la experiencia de inclusión o exclusión en la vida social, política y cultural, y en el mundo de lo público, de las personas y sus singularidades. Quedando claro aquí que las prácticas artísticas y políticas performativas no encuentran su lugar propio en el cuerpo individual, sino que son siempre una transformación de los límites entre el espacio privado y el espacio público. “La performance es siempre y en todo caso creación de un espacio político” (Preciado, 2004, p.24).

Esta creación de un espacio político se plantea a través de medios expresivos que agencian un saber colectivo en surgimiento, encargado de cuestionar los límites de lo aceptado y lo permitido, de lo moral e institucionalmente correcto, y replantea como correlación práctica la separación moderna entre *teoría*, *praxis* y

autoproducción poética. Reconfigura así el espacio de lo público como ámbito para la discusión racional abstracta, que en su reemplazo proponen los lenguajes y tecnologías caseras y domésticas para horadar vasos comunicantes entre la vida privada y las razones públicas. Con esto, “más allá de la resignificación o de la resistencia a la normalización, las políticas performativas van a convertirse en un campo de experimentación, en el lugar de producción de nuevas subjetividades y por lo tanto, en una verdadera alternativa a las formas tradicionales de hacer política” (Preciado, 2004, p.27).

Dado lo anterior, podríamos decir que el carácter performativo de las prácticas se presenta en la vinculación en un mismo acto, simultáneamente, de estatutos ontológicos distintos: el significado y el significante, el decir y el hacer; lo público y lo privado; lo sagrado y lo profano; lo simbólico, lo cognitivo y lo real; todo, dentro de un espacio que prepara los acontecimientos sin espectáculo, que prescinde de los espectadores y de la representación en el marco de una obra abierta y colectiva que redefine el mundo social. En último término, vivencia intensiva de órdenes y estatutos de lo constitutivamente humano que, sencillamente, se cruzan.

1.1.3.1.3 Un giro performativo e interdisciplinario en las ciencias sociales y humanas. Diversos motivos configuraron una crítica contemporánea a las representaciones, pero por lo menos dos motivaciones generales apalancaron esa crítica: una de naturaleza estética –en sentido ampliado, es decir, más allá de lo puramente artístico– y otra de tipo político, que hallarán eco en el campo de lo epistémico. Ambas coinciden en una toma de distancia respecto a la autonomía de las representaciones y la negación que significaba de otras esferas y dimensiones del *ser haciéndose*, elementos que nos aproximan cada vez más a una crítica de los privilegios de algunas representaciones sobre otras y la separación de *lo concebido* –que demanda prescripción– sobre *lo vivido* –que requiere descripción y comprensión– sabiendo que “(...) la sociedad moderna se constituyó a partir de

representaciones privilegiadas”¹⁵ (Lefebvre, 1983, p.21). Al mismo tiempo se abogaba por la democratización creciente y la secularización radical de la sociedad contemporánea, con lo cual surten efectos de crisis en las representaciones de tipo político, en la representación dentro de la democracia, y en las representaciones en el campo de lo estético.

Así, la separación de los “representantes” de los sujetos políticos representados y la necesidad creciente de reconocimiento de la generalidad de actores sociales como subjetividades políticas activas, comienzan a desmembrar el prestigio de la representación democrática de tipo político y abogan por la participación y el empoderamiento de las subjetividades como un valor central de la vida contemporánea.

Por su parte, en el orden de lo estético, la representación separaba las posibilidades de producción de sentido del común de la gente y de la vida cotidiana, situaba al artista en un lugar privilegiado, y otorgaba un papel residual al espectador. Así mismo, las representaciones de tipo artístico, empeñadas en el desarrollo de la idea de un arte por el arte, se situaban cada vez más lejos de la actuación del espectador en la construcción de la obra, dando lugar a una dinámica en la que el trabajo artístico se convierte cada vez más en puro espectáculo¹⁶ y por ello en reproducción de imágenes ideologizadas unas veces y

¹⁵ Las representaciones de tipo científico, por ejemplo, y sus derivados tecnológicos que fueron la dominante del siglo pasado.

¹⁶ Uno de los autores que con mayor ahínco ha desarrollado una crítica de la autonomización de las representaciones en el mundo contemporáneo ha sido el filósofo francés Guy Debord quien en las tesis 1, 2 y 18 de su libro *La sociedad del espectáculo* (1967), (www.sindominio.net, 2003) problematiza la condición espectacular de las representaciones y las imágenes. Así, según este autor:

1 “Toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción se presenta como una inmensa acumulación de *espectáculos*. Todo lo que era vivido directamente se aparta en una representación”.

estereotipadas otras, sin ninguna relación con el mundo de vida más que el dominio u ocultamiento de los contextos específicos.

Ambos planos postulan, en el ámbito de lo epistémico, una pregunta sobre cómo las representaciones de tipo cognitivo volvían a configurar una nueva metafísica que, dando prioridad a formaciones de tipo mental, negaban las manifestaciones y la relación de la conciencia con el cuerpo como forma de relación de las subjetividades con el mundo, además de las interacciones a través de las que ese mundo social influye en las subjetividades y de cómo las subjetividades constituyen ese mundo de vida social.

Como lo indica Henri Lefebvre “La primacía del saber, o sea de lo concebido sobre lo vivido, se expresa por una singular sobreestimación (...) de la representación en general. Y mediante la manipulación logística, valiéndose de los medios de comunicación masivos, de las palabras, de las imágenes, de las

2 “Las imágenes que se han desprendido de cada aspecto de la vida se fusionan en un curso común, donde la unidad de esta vida ya no puede ser restablecida. La realidad considerada *parcialmente* se despliega en su propia unidad general en tanto que pseudo-mundo *aparte*, objeto de mera contemplación. La especialización de las imágenes del mundo se encuentra, consumada, en el mundo de la imagen hecha autónoma, donde el mentiroso se miente a sí mismo. El espectáculo en general, como inversión concreta de la vida, es el movimiento autónomo de lo no-viviente”.

3 “Allí donde el mundo real se cambia en simples imágenes, las simples imágenes se convierten en seres reales y en las motivaciones eficientes de un comportamiento hipnótico. El espectáculo, como tendencia a *hacer ver* por diferentes mediaciones especializadas el mundo que ya no es directamente aprehensible, encuentra normalmente en la vista el sentido humano privilegiado que fue en otras épocas el tacto; el sentido más abstracto, y el más mistificable, corresponde a la abstracción generalizada de la sociedad actual. Pero el espectáculo no se identifica con el simple mirar, ni siquiera combinado con el escuchar. Es lo que escapa a la actividad de los hombres, a la reconsideración y la corrección de sus obras. Es lo opuesto al diálogo. Allí donde hay *representación* independiente, el espectáculo se reconstituye”. (Lefevre, 1983, p. 213).

representaciones... Todos los medios se emplean para expulsar al individuo, junto con las diferencias” (Lefebvre, 1983, p. 213).

Aquí, a las representaciones y a su teoría y justificación subsecuentes, se les estaba planteando un *campo ciego* que requería un cambio de paradigma y una vuelta al postulado hermenéutico de la correlación hombre-mundo (intencionalidad), al horizonte de exploración de la corporeidad en acción dentro de la configuración del mundo social particular, diferenciado, que en la generalidad de las representaciones privilegiadas y estereotipadas no tiene lugar.

Con esto se da comienzo al planteamiento de una serie de teorías y prácticas, ambas híbridas, a medio camino entre las disciplinas parcelarias, que a lo largo del siglo XX comienzan a dar un valor central a la diferencia no contenida dentro de las representaciones. Se habla así de una clausura de la representación, se inicia una exploración antiespectacular, es decir, en contra de las representaciones separadas y hechas autónomas que, por su parte, hacen visible el campo ocultado de las vivencias, los acontecimientos, el mundo de lo cotidiano y la acción, a partir de una comprensión estética que vincula las actividades cognitivas, perceptuales y sinestésicas de la vida efectivamente vivida.

De esta manera, en ese campo ciego de las representaciones, del que hablábamos anteriormente, “Podría ser que se estén produciendo cambios lentos, poco discernibles, en el nivel más humilde, el de lo cotidiano, y que esas modificaciones imperceptibles provoquen a largo plazo algo nuevo” (Lefebvre, 1983, p.213).

Se abre entonces la posibilidad de remitirnos no a una superación de las representaciones, pues es bien sabido el lugar central que ocupan en la configuración del mundo social, sino a un tránsito y deconstrucción que parte de desocultar –desencubrir hermenéuticamente, recomponer los sentidos en un

horizonte de verdades que acontecen –, los campos ciegos que han generado una teoría y una práctica representativas para los ámbitos disciplinares de lo filosófico, lo socioantropológico y lo psicológico.

“¿De qué se trata pues?” pregunta Lefebvre, a lo cual responderá; “De una investigación bastante amplia enfocada sobre los hechos desdeñados por los filósofos o arbitrariamente separados por las ciencias sociales. Los especialistas de las ciencias parcelarias recortan los hechos cada uno a su manera; los clasifican según categorías a la vez empíricas y abstractas; los atribuyen a sectores diferentes: sociología de la familia, psicología del consumo, antropología o etnología extendidas a las sociedades contemporáneas, descripción de los hábitos y los comportamientos” (Lefebvre, 1972, p.39).

Lefebvre continuará abriendo camino para aclarar las zonas oscuras y los campos ciegos de las representaciones a partir de un modelo estético de comprensión de la vivencia que identificará inicialmente con la obra, que en su desarrollo conceptual se hará más próxima a la *acción creativa que produce elocuencia desde lo cotidiano* –la cual identificaremos con lo performativo– que a un particular producto terminado. Se trata así “(...) de mostrar que es en la obra donde se resuelve la problemática de la representación (...)” pues “La obra esclarece las representaciones porque las atraviesa, las utiliza y las supera”. Pero vale aclarar que esta definición de obra no se agota en la obra de arte sino que como tal “(...) se puede considerar también la socialidad y la individualidad, lo cotidiano y lo insólito, aun las instituciones, el lenguaje e incluso la naturaleza formada por la práctica (...)”(Lefebvre, 1983, p.27).

Así, entenderemos por performance, performatividad y lo performativo categorías que captan ese tipo de operaciones estéticas que no separan enunciación de cosa enunciada; acción discursiva de acción política y, a la vez,

simbólica y creativa; arte de vida cotidiana; espectador de obra; y, en último término, representación de cosa representada.

Igualmente, desde la perspectiva de teóricos del Instituto Hemisférico de Performance y Política, “En otro plano, ‘performance’ también constituye una lente metodológica que les permite a los académicos analizar eventos como performance. Las conductas de sujeción civil, resistencia, ciudadanía, género, [generación,] etnicidad, e identidad sexual, por ejemplo, son ensayadas y reproducidas a diario en la esfera pública”. Pero lo performativo no se agota simplemente en un compartimento estanco en el cual ubicar de manera taxonómica una serie de prácticas, su doble valor y su ambigüedad, su carácter vecinal y transdisciplinar, nos muestran que “entender estos fenómenos como performance sugiere que performance también funciona como una epistemología.

Como práctica in-corporada, de manera conjunta con otros discursos culturales, como la afirma Taylor (2003) la performance ofrece una determinada forma de conocimiento que aúna lo que históricamente ha sido separado y mantenido como unidad discreta, como discursos ontológicos y epistemológicos supuestamente independientes, un auto-desafío. Término que connota simultáneamente un proceso, una práctica, una episteme, un modo de transmisión, una realización y un medio de intervenir en el mundo.

En síntesis, el problema de la noción de representación no radica en el hecho de que facilite la interacción entre sujeto y objeto de la cual deriva una interpretación de la realidad sino en su papel de mediación y sustituto cognitivo que se hace autónomo y se toma por verdad. Por lo tanto, el problema hace referencia a un asunto epistémico, a un metalenguaje desde el cual se abordan por esta razón, las representaciones; se constituyen en punto crítico para la construcción del saber de lo humano, son una categoría metodológica que puede estudiarse desde múltiples enfoques y en diferentes temáticas.

De esta forma, el problema no deriva de las representaciones como tales, sino desde su abordaje en el marco de un paradigma clásico o analítico que pretende desentrañar, encontrar identidades, diferencias y regularidades. Como metalenguaje el giro performativo posibilita transitar desde las representaciones como sustitutos cognitivos hasta la acción en la contingencia del mundo.

De la misma manera, las representaciones en su giro performativo rompen con la dicotomía entre el yo y la realidad que hace referencia a la constitución de una noción de verdad, una verdad predeterminada del mundo que el sujeto debe desentrañar o descubrir, y especialmente, una verdad definida por un yo que tiene el privilegio de dar su estatus al mundo.

Finalmente, las representaciones de tipo performativo son léxicas desde donde se re-crea la realidad, interpretaciones que se construyen a partir de emociones más que en cogniciones sociales, no se encuentran en el individuo aislado ni en las objetivaciones en el mundo, se construyen precisamente en la relación entre el yo y su mundo en los usos, obras, acciones y prácticas las cuales producen sentidos. El problema de las representaciones es el carácter de verdad que pretenden imprimirle a la realidad.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LOS OBJETOS DE ESTUDIO LO PÚBLICO Y LA NIÑEZ

2.1 ¿QUE SE HA ENTENDIDO POR LA NOCIÓN DE LO PÚBLICO Y CUAL ES SU ESTATUTO TEÓRICO ACTUAL?

2.1.1 El tiempo y lo público. Las nociones de polis por la antigua Grecia y res - pública por los Romanos, garantizaban el espacio para la relativa permanencia de la transitoriedad individual. Lo político en su sentido de felicidad (Eudaimonia) incluía a todos como iguales (riqueza y salud, no estar al servicio de las necesidades), no se requería entonces de reglas.

Originariamente Aristóteles distinguía lo propio *idion* de lo común *Koinon* y su mediación, la posibilidad de hablarse entre los hombres Arendt (1958-1998). Lo común definía al mundo en sí mismo, unía a los sujetos entre sí, previniendo que unos se fueran en contra de otros. Según Bauman (2002) la distinción entre estas esferas estaba referida al *oikos*, el hogar y *ecclesia*, el lugar de la política, donde se evaluaban y resolvían los asuntos que afectarían a todos los miembros de la polis. Pero entre *oikos* y *ecclesia* los griegos situaban una esfera más “la de comunicación entre ambas” cuyo rol principal era asegurar un constante fluido entre ambas esferas (...) esta esfera intermedia era el ágora (la esfera privada pública como la denomina Castoriadis). “De todas las actividades necesarias y presentes en las comunidades humanas, sólo dos se consideraron políticas y aptas para constituir lo que Aristóteles llamó *bios políticos*, es decir, la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*) de los que surge la esfera de los asuntos humanos de la que todo lo meramente necesario o útil queda excluido de manera absoluta” (Arendt 1958-1998, p. 39)¹⁷. “Las cosas que sucedían en el Agora tenían una

¹⁷ Las categorías políticas que propone Hannah Arendt evocan la polis griega, su intencionalidad es mostrar el sentido de lo político o su aniquilación en regímenes totalitarios, pues para la autora

matiz decisivamente pedagógico-esclarecedor-instructivo: Se trataba primordialmente de un espacio donde se mellaba el filo de los intereses incompatibles, donde se equilibraban las presiones contradictorias, donde se recortaban y moldeaban los sueños y los deseos para que no chocaran entre sí y para que formaran un todo armónico, y donde se apaciguaban las áreas de conflagración para que no llegara a producirse una explosión(...)" (Bauman, 2002, p. 106).

En la época medieval el concepto de bien común, lejos de señalar la existencia de una esfera política, sólo reconocía que los individuos particulares tenían intereses en común, tanto materiales como espirituales, y que sólo podían conservar su intimidad y atender a su propio negocio si uno de ellos tomaba sobre sí la tarea de cuidar este interés común. (Arendt, p. 46)

En la época moderna específicamente en el siglo XVIII las nociones de lo público y lo privado se mediaban políticamente a través de la publicidad: término que hacía referencia a la raíz de la opinión pública como legitimación del poder político. La opinión pública era el lugar para ejercer la ciudadanía civil (Cortina, 1998, p. 161); así mismo, en esta época aparecen los conceptos kantianos de "publicidad" y "uso público de la razón" que hoy permanecen en el liberalismo político de Rawls o la teoría del discurso de Habermas; la opinión pública está ligada a la legitimidad de la política, que solo podía proceder en términos kantianos del imperio de leyes racionalmente requeridas: un estado justo no podía

no todas las acciones políticas tienen el mismo sentido y especialmente resalta "Donde acaba el habla acaba la política" (Arendt, p. 145). Así, en consonancia con los antiguos, la libertad de *logos* o isegoria -hablar libremente- y la pluralidad eran categorías necesarias para la política. La primera requería que el contenido del habla estuviera referido al mundo y la segunda que significa "revelación y distinción en medio del público(...) más allá de la alteridad o del pluralismo de las democracias representativas, implica un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres puedan ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente quiénes son" (Arendt, p. 21).

fundarse en la voluntad particular. En la voluntad racional a la hora de determinar “lo que todos podrían querer” era indispensable el papel de una “publicidad razonante”¹⁸.

En éste mismo sentido histórico, como lo reporta Hannah Arendt, la aparición de la esfera social que rigurosamente hablando, no es pública ni privada, es un fenómeno relativamente nuevo, cuyo origen coincidió con la llegada de la edad moderna y que encontró su forma política en la nación, estado. Según Arendt, “el pensamiento científico que corresponde a este desarrollo, ya no es ciencia política, sino economía nacional o economía social (...) una administración doméstica colectiva; el conjunto de familias económicamente organizadas en el facsímil de una familia superhumana es lo que llamamos “sociedad” y su forma política de organización se califica con el nombre de “Nación” (Arendt 1958-1998, p. 42)¹⁹

¹⁸ En la obra de Kant citada por Cortina (1998), el concepto de publicidad se utiliza en doble sentido: como principio de ordenación jurídica: es condición indispensable de la justicia de las leyes, ya que la justicia “solo puede pensarse como públicamente manifiesta”. La fórmula trascendental del derecho público dice así. “Son injustas todas las acciones que se refieren al derecho de otros hombres cuyas máximas no soportan ser publicadas”. Kant, I. *La paz perpetua*. Apéndice II y como método de ilustración.

¹⁹ como lo afirmaba Aristóteles, “*Los bienes forman parte de la casa, y el arte de adquirirlos del arte del gobierno de la familia (...) porque ningún hombre puede vivir bien, o simplemente vivir, de no tener cubiertas sus necesidades.* (González, 1998, p. 128)

La familia o mundo doméstico correspondían en una concepción prepolítica por naturaleza, asociada a la esfera privada. En esta esfera era permitido el ejercicio de la violencia como el dominio de unos sobre otros, diferente a la esfera pública que requería de la relación entre pares, “*ser libre implicaba el no estar sometido, es decir, no gobernar ni ser gobernado*” (Arendt, 1998, p. 43)

Una de las características del feudalismo fue la absorción, por la esfera doméstica, de todas las actividades y por tanto la ausencia de una esfera pública. La administración de lo doméstico borró los límites entre la esfera pública y la privada dando paso, en la Edad Moderna, a una sociedad que centra su actividad en el mantenimiento de la vida, es decir, una forma en que las actividades

En estas manifestaciones históricas lo público y lo privado son esferas que han requerido de procesos comunicativos, su deber ser ha sido la constitución de un fluido permanente entre ambas como forma de construcción de la organización política entre los sujetos, de tal manera que el problema se descentra de la constitución exclusiva de lo público o lo privado y hace referencia en términos habermasianos a la construcción procedimental de actos comunicativos.

El ágora, según Bauman (2002), puede ser atacada de dos maneras: En la disolución de la esfera privada en la pública o en la disolución de lo público en lo privado. La primera se expresa en la tendencia totalitaria arraigada en el “proyecto moderno” que apuntaba a la aniquilación de la esfera privada. De esta manera, en los experimentos totalitarios, según Arendt (1973), cada idea que se desviaba de la línea oficialmente prescripta y permanentemente cambiante ya era sospechosa. En el totalitarismo se aniquilan a su vez, los canales de comunicación entre las esferas pública y privada, “no existe necesidad de diálogo ya que no hay nada de que hablar: Los súbditos no tienen nada que decir que pueda resultar valioso para el poder, y los poderes existentes ya no tienen necesidad alguna de convencer, convertir o adoctrinar a sus súbditos” (Bauman, 2002, p. 98). La segunda se expresa en formas de poder anónimos o en la mano invisible que socavan los poderes del estado nación y que descarga los asuntos públicos a las responsabilidades particulares de los sujetos. De acuerdo con la descripción de las condiciones de la globalización y la post-modernidad, los asuntos pierden la vigencia de colectividad, se pierden los referentes religiosos, políticos, familiares, nacionales y el individuo queda sumido en la soledad de un destino labrado por el mismo. ¿qué sentido cobra la construcción de lo público a medida que avanza la desregulación, quitando poder a las instituciones políticas que, en principio, podrían hacer frente a la proliferación del libre juego del capital y las finanzas o

relacionadas con la supervivencia tienen significado en lo público y de esta manera se integra lo social con lo político.

cuando en la lógica eficientista que se evoca con la expresiones tales como las de Peter Drucker: “La sociedad ya no salva”. Y como lo dijera, aún con más repercusión, Margaret Thatcher, convirtiendo lo imaginario en realidad: “La sociedad no existe”. (Bauman, 2002, p. 77)

De la misma manera, ¿Qué sentido tiene la configuración de lo público como inclusión cuando los referentes de colectividad y solidaridad del ayer se describen hoy en términos de Bauman (2002) como la frialdad hacia “los forasteros”? Los extranjeros que se convierten en vecinos y los vecinos que son tratados como extranjeros ponen de manifiesto un descenso de la temperatura en todas las relaciones humanas, en todas partes. (Bauman, 2002, p. 62) y ¿qué sentido tiene la construcción de lo público cuando lo que hoy se tematiza suele generar una asociación generalmente fugaz, efímera y, en última instancia, frustrante e insatisfactoria, que en nada se asemeja a lo que podría considerarse una “verdadera comunidad”. (Bauman, 2002, p. 57)?

2.1.1.1 Discontinuidades históricas: apropiación de lo público en Colombia. Al igual que en la época medieval cuando el concepto de bien común lejos de señalar la existencia de una esfera política, sólo reconocía que los individuos particulares tenían intereses en común, tanto materiales como espirituales (Arendt, 19 p. 46), expresados a través de lo religioso, la construcción de la esfera pública en Colombia según María Teresa Uribe, se ha caracterizado por sus implicaciones con lo sagrado, por su origen en una cosmovisión religiosa desde la que se estructuró tanto el principio cognoscitivo – el saber – como el principio normativo – las reglas morales – frente a las cuales los mandatos y leyes del Estado, y el Estado mismo, deberían subordinarse, siendo lo público y lo privado esferas indiferenciadas y convergentes hacia ese centro estructurador: en Colombia, lo público tuvo como primera expresión la *comunidad cristiana*, entendida como la comunión de bienes espirituales, de creencias y de mandatos morales. Los referentes de identidad se construyeron desde allí. Lo público,

entendido como comunidad cristiana, no logró establecer límite alguno entre la moral privada y las virtudes públicas (...) un buen cristiano era también un buen ciudadano”. (Uribe, 2001, p. 165). Posteriormente, lo público en Colombia se sustituyó con base en una *cultura partidista* en lugar de configurarse en una cultura política; de tal manera que el conflicto de intereses propio de la esfera pública se resolvía por la fuerza, la guerra y la violencia. Los conflictos étnicos, vecinales, entre localidades y regiones, interindividuales, conflictos por la tierra, por el control de recursos naturales y de toda índole perdieron su carácter público y se sustituyeron por un carácter partidista lo que aún incide en la consolidación de una sociedad civil fuerte y organizada.

Actualmente, según la autora, “(...) Aunque lo religioso no es ya el centro estructurante de la vida social, el proceso de secularización esta inconcluso” (Uribe, 2001, p. 174). En Colombia, las relaciones en la esfera político-cultural siguen girando en un centro mítico, imaginario, totalizante y mesiánico, que se expresa en la carencia de una concepción desacralizada y totalmente laica de la política. Finalmente, la construcción de lo público en Colombia ha estado mediado por un ethos cultural sagrado lo que implica una dificultad para, desde un pensamiento moderno y racional, descentrar los puntos de vista, los propios intereses y considerar los intereses de otros como múltiples razones que coexisten, así, la construcción de lo público ha estado mediada por el “fundamentalismo, la intolerancia, la rigidez en las negociaciones, la demonización del enemigo y, también, el mesianismo de la sociedad socialista, vista como redención de todos los males sociales, de la pobreza, la ignorancia, el hambre y la explotación (...)” (Uribe, 2001, p. 175).

De acuerdo con analistas de la política del país (Pécaut, 1987; Uribe, 1993 y 1996; Escobar, 2001; Nieto 2003; Sánchez, 1990) el signo con el cual ha quedado marcado el espacio de lo político en nuestro país han sido las dinámicas bélicas.

Esta particular forma de construcción de lo público da, a esta esfera, una dinámica en la cual pululan los conflictos y las formas de violencia, las confrontaciones brotan por doquier, no obstante, el papel que el ejercicio de la fuerza ha jugado en la configuración de lo público colombiano no derivó en ninguno de los casos en una real transformación del escenario político, pero sí cumplió un papel importante en la territorialización y la conformación de enclaves de poder sectarios, de este modo: “En la sociedad turbulenta, cruzada por múltiples dinámicas de acción y recreación, de venganzas y retaliaciones, las violencias se tornan difusas, moleculares, sin aparente orden colectivo, pero paradójicamente sin efectos sobre la estabilidad del régimen político. La violencia pierde cada vez más sentido político pero gana proporcionalmente una dimensión estratégica” (Uribe, 2001, p. 22).

2.1.2 Categorías que describen lo público desde el punto de vista teórico. Son múltiples las acepciones, los enfoques y los ámbitos desde donde se asume el concepto de lo público, así mismo, para referir lo público, es necesario referir lo privado y estos en las diferentes teorías filosóficas, historiográficas, sociológicas, económicas y psicológicas se denotan o bien como categorías claramente delimitadas o como categorías polares y categorías coexistentes.

La noción de lo público se ha referido al espacio, a los bienes materiales, a valores. En este estudio se rastrean bases conceptuales además de lo público como inclusión. A continuación se presentarán las acepciones que posibilitan orientar las hipótesis de trabajo del presente estudio:

2.1.2.1 Lo Público entendido como Espacio. Arendt (1998) al hacer su recorrido histórico acerca de las teorías filosóficas plantea que lo común definía al mundo en sí mismo, unía a los sujetos entre sí, previniendo que unos se fueran en contra de otros. Lo propio hacía referencia a lo subjetivo, difícilmente comunicable, sentimientos, emociones como el dolor, el amor. Como heredera de Heidegger,

Arendt reinterpreta a los griegos como norte ideal, y en su caso, para la orientación de la vida política, lo público se expresa como la posibilidad de actuar juntos en el mundo, y es en la acción donde aparece el estatus de humanidad. El concepto de lo público lo delimita la autora como “aquello que puede ser visto u oído por cualquier persona” (Arendt 1998), es un espacio en donde la acción, el logos y la pluralidad requieren el mutuo reconocimiento como condiciones netamente humanas.

En el marco de la psicología social Christlieb (1994) recrea el concepto de lo público referido a los espacios físicos y afirma que cada cambio de lugar, como marco, implica un cambio de pensamiento, de ideas, de afectos y de recuerdos que se activan en la plaza, la calle, los bares, las instituciones públicas, el sitio de trabajo, el hogar y el mismo cuerpo. Estos lugares fortalecen la identidad de los sujetos en el tránsito de lo público a lo semipúblico y de lo semiprivado a lo privado.

Según el autor, lo privado en efecto es cotidiano, pero lo público también lo es, ambas esferas coexisten en la cotidianidad. Lo público y lo privado son instancias simbólicas del proceso colectivo de construcción de la realidad, que se constituyen, no como extremos de un continuo, sino como momentos de un proceso, y su calificación de público o privado sólo puede hacerse por referencia recíproca: algo es público con respecto a algo privado y viceversa. (Christlieb, 1994, p. 297)

Christlieb hace un análisis del cambio de espacios de reunión a través de las épocas históricas, como análisis de lo público caracterizando el Ágora como espacio de civilización que ponía en ejercicio el logos, la razón y la palabra, un espacio de construcción de lo común, de lo humano y de lo civil. Explica cómo el foro romano fue otro espacio de debate, sin embargo, los espacios del foro, de la

calle y de las casas no eran lugares de separación, sino de estancias mezcladas cotidianamente.

La época medieval se caracterizó, según el autor, por la construcción de castillos e iglesias como el centro de refugio. Lo exterior significaba tentación, un laberinto de significados ocultos, lo que dio lugar a la separación de lo externo e interno, lo de arriba y lo de abajo.

En la ilustración los cafés crean un espacio semipúblico y semiprivado eran la cosecha de la pluralidad y de la diferencia de perspectivas. (Aries & Duby, 1991) En el siglo XX, afirma Christielb, lo público pasa a ser la “administración” que consiste en la aplicación técnica de las ciencias naturales a la sociedad.

El autor concluye que lo público como comunicación se traslada a la mismidad, a lo corporal: la reivindicación del espacio del cuerpo con su lógica sensible y con su razón afectiva.

A partir de este enfoque es importante resaltar cómo lo público y lo privado no son espacios fijos, éstos pueden ser públicos o privados de acuerdo con la vida que les da la intersubjetividad. Lo público sólo existe porque existe lo privado y viceversa; de tal manera que en dichos espacios los espacios objetivados lo reflejan: lo público y lo privado en las habitaciones, el baño, la sala, los corrillos, las asambleas, la calle, el teatro, el poder y la administración, todos éstos determinados por los niveles de comunicación, por lo tanto, la cotidianidad cobra fuerza como forma de construcción de lo público, "hacer política y hacer que lo incomunicable pueda hacerse comunicable, hacer que lo que se dice en el corrillo se trate en la asamblea, que la gente de la calle se entere de lo que pasa en las secretarías, pero también, (...) que las experiencias suscitadas en espacios más públicos se internalicen en otros más privados: el espíritu democrático de las

calles a la democracia en el hogar, el espíritu de lo común al sentimiento íntimo" (Christielb, 1994 p. 415).²⁰

2.1.2.2 Lo Público entendido como Bienes. Desde el punto de vista jurídico y legal lo público presenta dos connotaciones, la connotación normativa y la connotación topológica. La primera hace referencia a aquello que es y pertenece a todos, por lo cual interesa a toda la sociedad. "Lo segundo alude, en cambio, a sus espacios de realización. ¿En donde se toman las decisiones de interés común? ¿Quiénes se encargan de producir y de proteger los bienes públicos? Son preguntas que tradicionalmente interpelan al Estado, pero que incumben a la sociedad" (Cunill, 1997, p. 297).

Por su parte Heller en sus escritos, pasa del predominio de lo público sobre lo privado, característico del sesgo comunista hasta 1987, a la integración en la interpretación de lo privado y lo público, como pensadora liberal. La autora observa la influencia del mercado sobre la política y sobre la vida de los ciudadanos, y trabaja la categoría de lo público desde el punto de vista de la propiedad. La propiedad "pública" es considerada por Heller como un fantasma, como una manera de mantener intacta la propiedad estatal, que sólo supondría una mayor legitimación de los fideicomisos del gobierno (Heller & Fehér 2000 p. 37–40) por tal razón, propone la categoría de "ciudadanía económica" ²¹ como único sustantivo para la ficción de la propiedad pública; esto es, la transacción del mercado, el gobierno y el ciudadano. (Heller & Fehér 2000, p. 44). Lo público en el sentido originario (lo común), y no exclusivo de la propiedad material, sólo tendrá significado en la recuperación del logos que permite mediar entre las

²⁰ La legislación del aborto, los derechos del niño, las temáticas freudianas (...) son ejemplos de asuntos que se originan en privado y saltan a la luz pública como forma de comunicación del espíritu colectivo. Cfr: Ibid; 415.

²¹ Retomada de las reglas de transacción propuesta por Ira Kast Nelson.

diferentes narrativas de los diversos grupos y la humanidad (Heller & Fehér, 1989).

2.1.2.3 Lo Público entendido como Foro de Expresión.

2.1.2.3.1 Habermas y Lo Público. De acuerdo con Habermas (1996), el mundo de la vida es una red de acciones comunicativas ramificadas en espacios sociales, en tiempos históricos, nutridos por representaciones culturales y órdenes legítimos de las cuales dependen las identidades de individuos socializados. Con el concepto anterior se establece el reconocimiento recíproco, las tradiciones que están incorporadas en el lenguaje y la cultura, y se manifiestan en la vida diaria de los ciudadanos.

La sociedad civil, en el nivel institucional del mundo de la vida, abarca formas asociativas que requieren interacción comunicativa para su reproducción y construcción de acuerdos y se sustentan en la integración social para la coordinación de acciones. La sociedad civil forma parte de la esfera pública, y constituye el sustrato organizativo de ese público general de ciudadanos que surge de la esfera privada y que busca interpretaciones públicas para sus intereses sociales particulares y para sus experiencias, ejerciendo de ese modo influencia sobre la formación institucionalizada de la opinión y la voluntad políticas. De esta manera, Habermas evoca la publicidad como forma de legitimación del poder político y formación de voluntad y opinión políticas del ciudadano a través del uso de la razón en lo público. La sociedad civil se compone de asociaciones, organizaciones y movimientos surgidos de forma más o menos espontánea que recogen la resonancia que las constelaciones de problemas de la sociedad encuentran en los ámbitos de la vida privada, la condensan y, elevándole, por así decir, el volumen o voz, la transmiten al espacio de la opinión pública-política. Para generar poder político, su influencia ha de extenderse a las deliberaciones de las instituciones democráticamente estructuradas de la formación de la opinión y la

voluntad políticas. De tal manera que no hay un hipotético contrato social sino un sistema de acción comunicativa e inter-subjetiva que propone argumentos, que implica la re-politización de la esfera social y que constituyen lo público como una red de pluralidad de espacios hacia la construcción de mínimos en la pluralidad.

Lo público, desde el modelo deliberativo propuesto por Habermas (1987), se entiende como parte del mundo de la vida que está caracterizada por la intimidad y, por tanto, por la protección ante la publicidad; sin embargo, encuentra una estructura entre parientes, amigos, conocidos etcétera, que une las historias de la vida de los diferentes miembros en una interacción cara a cara. Según Habermas, (1996), la esfera privada tiene una relación complementaria con la esfera pública, entendida ésta como una *Red de pluralidad de espacios* no necesariamente institucionalizados u organizados formalmente, pero que a partir de sus contenidos, temas, y posturas (opiniones) en flujos de comunicación, se filtran y se condensan en opiniones sobre temas específicos y ameritan el uso público de la razón. El espacio de lo público, desde esta postura, sólo es posible si se repolitiza la esfera social, la cual no se enmarca ni en lo público ni en lo privado. Lo público existe cuando aquellos afectados por normas sociales y políticas de acción se involucran en un discurso práctico evaluando su validez por la rectitud normativa. La teoría deliberativa propuesta por Habermas propone un valor procesal comunicativo, así, lo único universal es la acción comunicativa a partir de la cual es posible que las personas puedan participar como afectados en la construcción de acuerdos y puedan construir los mínimos para su convivencia.

Hoyos (2005) explica los diferentes ámbitos del mundo de la vida y su relación con la política. En primera instancia se encuentra la sociedad civil con sus procesos de socialidad cotidiana. En la medida en que la sociedad civil eleve sus intereses particulares al dominio de intereses colectivos, es posible construir lo público; la relación entre morales de máximas y ética de mínimos hace referencia a la construcción de valores y normas respectivamente. Cuando se transita del

mundo privado de la sociedad civil al mundo de la vida, al mundo público, es necesario poner entre paréntesis los intereses particulares orientados por las máximas de los individuos y discutir sobre los mínimos a partir de los cuales se construye el mundo de los derechos y las normas.

2.1.2.3.2 Fraser y lo público. Nancy Fraser (1997), en este modelo discursivo, avanza en la comprensión de lo público desde una posición antihegemónica, entendido aquél como un foro donde se negocian intereses en medio del conflicto; de tal manera desarrolla la categoría de contra-públicos plurales en competencia, los cuales, a partir de la opresión y la exclusión, desarrollan nuevas formas de expresión de lo público. De esta forma, el espacio público, según la autora, no se restringe a lo común, sino también a intereses privados que posibilitan lo común desde las perspectivas individuales. La diferencia de la teoría discursiva propuesta por Habermas, (1987) y la teoría de Fraser (1997) se fundamenta en que para aquél es necesario suspender y poner entre paréntesis las diferencias para alcanzar una comunicación racional y, contrariamente, para ésta es necesario tener en cuenta la exclusión generada entre los públicos de los fuertes a los débiles y resalta que en la historiografía no ha existido la participación entre iguales sino que la esfera se construyó siempre a través del conflicto.

Para Habermas el discurso en el espacio público debe restringirse a la deliberación sobre el bien común; así mismo, para el autor, una esfera única es siempre deseable frente a la proliferación de esferas y el surgimiento de intereses privados es siempre indeseable. De forma contraria, Fraser (1997 p. 123) afirma que los contrapúblicos subalternos se sitúan en una relación contestataria frente a los dominantes y que la noción de interés para todos es una falacia, dado que las interpretaciones externas no coinciden con el espacio de autodeterminación de lo público. El argumento de Fraser, al explicar el proceso de configuración de públicos subalternos, permite dar sentido de realidad a la teoría crítica discursiva y

fundamenta que la eliminación de restricciones formales a la participación en la esfera pública no basta para asegurar la inclusión en la vida práctica. La tesis anterior se sostiene en un artículo referente a la esfera pública que la autora dio a conocer en el año 2000, en el cual la explica desde el mundo de la globalización. Fraser en *Transnationalizing the Public Sphere* (Fraser www.yale.edu/polisci/conferences/fraser.doc) reafirma, contra el modelo de la sociedad burguesa propuesto por Habermas:

1. Que no es posible la interlocución de una esfera pública basada en estatus diferenciales; así mismo, que tampoco es posible deliberar como “si” los otros fueran socialmente iguales cuando no lo han sido; por lo tanto concluye que la igualdad social es una condición necesaria para la democracia política.

2. Que una única esfera pública comprensible no es siempre preferible a los nexos de múltiples públicos y que en las sociedades estratificadas la proliferación de contrapúblicos subalternos puede ser un paso a una mejor democracia.

3. También contra argumenta el modelo burgués-liberal respecto de la restricción de la deliberación acerca del bien común, y se opone a la idea de que la aparición de los intereses privados y asuntos privados sean siempre indeseables.

4. Finalmente, Fraser contra-argumenta el modelo burgués, y expresa que para el funcionamiento de la esfera pública democrática necesariamente se requiere una aguda separación entre la sociedad civil y el Estado.

De acuerdo con Fraser, las ideas fundamentales en la esfera pública de validez de la opinión pública y de empoderamiento de los ciudadanos vis-à-vis el Estado, son esenciales en la teoría democrática; sin ellos, según la autora, los conceptos perderían su fuerza crítica y su punto político. Sin embargo, Fraser no deshace la

noción de una esfera transnacional para reconstruir la teoría democrática en la corriente “constelación postnacional”. Para ello la autora propone pensar la esfera pública en el marco transnacional y además, resalta la necesidad de abordar la esfera pública desde la teoría crítica como un recurso conceptual importante que se deberá reconstruir en vez de deshacerla. Las críticas que la autora reafirma, en el texto mencionado, a la teoría habermasiana respecto de la construcción de lo público, están referidas a que en la teoría tradicional de la esfera pública, Habermas en su texto “Structural Transformation of the Public Sphere” conceptúa la esfera pública como coextensiva con una soberanía territorial Estado-Nación. Así mismo, según Fraser, tácitamente Habermas limitó la esfera pública a al menos seis presunciones institucionales para las cuales la autora presenta su contra argumento:

1. Asoció la esfera pública a un aparato de Estado nacional occidentalizado (*Westphalian*) que ejercía poder sobre los territorios y sus habitantes, vs una constelación postnacional que problemiza el marco nacional, la emergencia de un multinivel de estructuras de soberanía y un complejo edificio en el cual el país es uno dentro de muchos otros; el Estado no disfruta de una soberanía de territorios y cuerpos de ciudadanos. Actualmente se habla de actores no estatizados e instituciones transestatales.

2. Asoció la esfera pública al interés general constituido a través de la focalización de la economía nacional occidentalizada, vs la existencia de una economía nacional de corporaciones transnacionales donde el control nacional es efímero y la producción nacional se convierte en una ficción; ejemplo de esto son los mercados financieros globales, el euro y el colapso de la cuenta de Argentina.

3. Asoció la esfera pública a una ciudadanía nacional occidentalizada, vs el creciente fenómeno de migración, los arreglos de ciudadanías, los miembros de comunidades indígenas, las múltiples residencias que han hecho poner en ridículo

la presunción de una ciudadanía exclusivamente nacional; cada nacionalidad es dispersa territorialmente y la mayoría de estados, de hecho son multiculturales o multinacionales.

4. Asoció la esfera pública a una lengua nacional, Vs las diferentes expresiones lingüísticas, idiomas y dialectos que reclaman su derecho al reconocimiento.

5. Limitó la esfera pública a la literatura occidentalizada que consistía en el medio de orientación subjetiva de una comunidad imaginada para la construcción de una identidad nacional, Vs la caída de la literatura impresa y el crecimiento de una cultura visual globalizados como medios de formación que trascienden el ideal de formar una identidad solidaria nacional.

6. Supuso una esfera pública occidentalizada y nacionalizada para la infraestructura de la comunicación como medios de comunicación, noticias, etc., vs. una comunicación directa transnacional que ofrece nuevas oportunidades de crítica.

A partir de las condiciones propuestas por un mundo globalizado, la propuesta de Fraser para repensar la esfera pública parte de preguntas como ¿Podría la esfera pública hoy generar una opinión pública basada en un interés general?. ¿Podría la esfera pública cargar con la fuerza de los poderes soberanos o sus funciones equivalentes?. ¿Que clase de cambios (institucionales, económicos, culturales y comunicativos) deberán ser requeridos para imaginar una democracia en una esfera pública transnacional?. ¿En dónde están hoy los poderes soberanos de la opinión pública?. ¿Cuáles públicos son relevantes?. Y, ¿En qué idioma (s), a través de qué medio (s) y sobre qué infraestructura (s) comunicativa (s) deberían utilizar los diferentes públicos para comunicarse?

Finalmente en Fraser (2004) lo público hace referencia a la arena en la cual la gente trata de decidir a través de la conversación y tematización de sobre asuntos que sobrevienen a las personas: riesgos, aventuras y temores comunes. La esfera pública para la autora, no se encuentra ni en un lugar prefijado, ni en un espacio anticipado, sólo se constituye en el momento que se da lugar a la discusión sobre ella.

2.2 UNA INTERROGACIÓN AL CONCEPTO DE NIÑEZ

2.2.1 Sujeto político: Niñez y ciudadanía. De acuerdo con Rorty “La realidad es indiferente de las descripciones que hacemos de ella, y el yo en lugar de ser expresado adecuada o inadecuadamente por un léxico, es creado por el uso de un léxico (...)” (Rorty, 1990, p.27). Así, niños y niñas han existido siempre, sin embargo, debido a la forma en que la historia los ha comprendido y explicado se ha inventado un tipo de niños y niñas, una noción de niñez creada por el uso léxicos, prácticas y constitución de subjetividades que hoy invitan a nuevas comprensiones.

Es importante resaltar que la noción de niñez o, en su surgimiento original, de infancia, provino del ámbito de la historia y la demografía. “Fue seguramente pionero el trabajo de Philippe Aries (1960), a partir del cual es posible afirmar ciertas características históricas de la infancia, las cuales por lo menos, relativizan no pocas de las más corrientes afirmaciones del sentido común (...). Las investigaciones inauguradas por Aries demostrarán que la infancia es un producto histórico moderno y no un dato general y a-histórico que impregna toda la historia de la humanidad. La infancia también es una construcción y, además, una construcción reciente, un producto de la modernidad.” (Narodowski, 1993, p. 28)

La época actual presenta relación a lo “... En lo que Aries (1960) denomina el “*Ancien Régime*”, los niños no eran ni queridos ni odiados sino simplemente

inevitables. Compartían con los adultos las actividades lúdicas, educacionales y productivas. Los niños no se diferencian de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían o callaban...Aries hace notar como ciertos sentimientos que hoy nos parecían extraños o directamente repugnantes, como el desentendimiento frente a la muerte de un hijo o el asesinato de niños, eran conductas típicas en épocas en las que el sentimiento actual de amor, ternura y compasión por la infancia no aparece en la iconografía ni en la documentación existente...”(Narodowski, p. 31).

Presentar al niño como sujeto político implica mostrar una serie de acontecimientos que hablan y proporcionan una manera de entender la niñez de forma contingente e histórica, no por ello exenta de contradicciones.

A continuación se presentan algunos problemas que proponen las diferentes prácticas discursivas entorno a la niñez en su estatus de sujeto político y en su participación en la construcción de lo público:

1. Un cambio de paradigma en la concepción de niño de objeto a sujeto de derecho.
2. El problema de la juridicidad del niño como portador de titularidades desde un paradigma formal y divinizado de la política.
3. La pregunta por la categoría niñez que releva a niños y niñas al estatus de sujeto político desde una política cotidiana.

Los dos primeros problemas serán abordados en el presente capítulo y el tercer problema será el objeto central del capítulo siguiente.

2.2.1.1 Primer problema: un cambio de paradigma en la concepción de niño de objeto a sujeto de derecho, en un contexto global administrado por el neoliberalismo. La ciudadanía infantil se ha constituido en un tema polémico en

nuestra época contemporánea, tema que surge a partir de la convención de los derechos de los niños. Dicho paradigma, como expresión de la discusión de organismos internacionales que han agenciado una noción mundializada de la niñez busca trascender la representación de la infancia como la minoría de edad, a la visión integral de los niños y las niñas en su plenitud de derechos. De acuerdo con las prácticas discursivas, se afirma que, por una parte, estando los niños privados de la capacidad de actuar, siempre han sido tratados, y antes de ellos incluso pensados, mucho más como objetos que como sujetos de derechos. El derecho de “menores” ha estado siempre concebido en (la) cultura jurídica como un derecho menor, ajeno al horizonte teórico del jurista y escasamente compatible con las avanzadas formas jurídicas del derecho de los adultos (...). En los orígenes de la exclusión de los niños del horizonte del derecho, según los líderes de los movimientos sociales en pro de los derechos de los niños, se encuentra una paradoja vinculada a la rígida separación entre esfera pública y esfera privada que se genera con el nacimiento del derecho moderno...(como una forma de) inmunidad del derecho a la esfera privada, esfera a la que pertenecen (los niños y las niñas), junto al patrimonio, la familia y la casa. (Ferrajoli, 1998).

La actualización de los derechos humanos de los niños y niñas, en el contexto contemporáneo, se cruza con el auge de los discursos de trans-nacionalización de los procesos económicos, políticos y culturales, con el derrumbe del estado de bienestar, y con estos, el apogeo de la des-estatalización, descentración del poder y privatización de bienes públicos. De esta manera, el discurso de los derechos de los niños se amalgama al ideal moderno de universalidad para todas las culturas y todas las épocas históricas en la coexistencia con el discurso de la globalización.

La Convención de los derechos de los niños y las niñas no solo es una Carta Magna de los derechos humanos de la infancia-adolescencia; es, además, la base jurídica concreta para re-fundar un concepto de ciudadanía más acorde con los tiempos. “Si por un lado, la “mano invisible del mercado” se encargó de destruir la

“certeza” del trabajo como fundamento de la ciudadanía, por el otro la mano invisible del derecho, “se está encargando de destruir la otra certeza” que equiparaba y restringía el concepto de ciudadanía al mero ejercicio de algunos derechos políticos. Baste por ahora este ejemplo para mostrar el carácter profundamente contradictorio de las tendencias que emergen del proceso de globalización. “La convención al mismo tiempo causa y efecto de una nueva refundación del pacto social.”(García, 1998, p. 25).

La convención universal de los derechos de los niños evidencia la tensión entre los discursos de universalización de los derechos como rescate del espíritu de la revolución francesa contra el discurso económico, político y social que deja a niños y niñas en la deriva de su propio yo. Con estas prácticas coexisten discursos en pugna que se funden entre la difusión de fronteras de los mundos público y privado o entre el predominio de tendencias que proclaman el rescate de valores perdidos o la construcción de valores futuros a partir de la infancia. Al mismo tiempo, coexiste la concepción de niño y niña débil, sujeto de protección frente a niño y niña promotores de la realización de la democracia. La convención de los derechos de los niños está inspirada en el ámbito de los derechos humanos, ubicados en el contexto político liberal-moderno de finales del siglo XVIII; el espíritu de la convención, dos siglos más tarde, promulga la inclusión de los niños y las niñas en las garantías jurídicas de los derechos. El paradigma propuesto para comprender la niñez hace énfasis en el rechazo de la idea de que la problemática infantil pertenezca al mundo de las relaciones privadas. Así mismo, plantea la reivindicación del derecho y sus garantías como una manera de construir “las leyes de los más débiles, contra la ley del más fuerte... De esta manera, se construye un saber que presenta a los niños y a las niñas como “los sujetos más “débiles” por antonomasia abandonados a la lógica de la fuerza y del mercado...”(Ferrajoli, 1998, p. XII).

2.2.1.2 Segundo problema: Juridicidad del niño como portador de titularidades desde un paradigma formal y divinizado de la política. La tematización de la infancia como asunto público, eleva la categoría de niñez a un estatuto político en el sentido de abogar por el tránsito de niño como objeto a sujeto de derechos. Así los teóricos que han debatido este tránsito denuncian la ambivalencia existente en las concepciones de niñez, pues aparece como un ciudadano con voz pero sin voto expreso en las críticas que se han hecho a la convención respecto a las restricciones en cuanto a los derechos políticos, que incluso en el ámbito jurídico, reflejan la desconfianza hacia la participación de niños y niñas en la construcción de la historia personal y social.

Según Baratta (1998) los niños y adolescentes, como todos los seres humanos, tienen acceso a los derechos civiles y de libertad, según lo establecido en las declaraciones de derechos humanos. No obstante, ellos no sólo son parte contratante del pacto, no tienen ni la facultad, ni la obligación natural de serlo. Esto resulta, claramente, de la diferencia entre seres racionales e irracionales, que constituye un fundamento ontológico y ético de las teorías del derecho natural y del contractualismo en la modernidad: por un lado están los adultos y por el otro, los niños y los animales. Todos los seres vivientes, o todos los entes, en cuanto centro de vida y de existencia son centros de valor, pero solamente los seres humanos adultos son personas sujeto del ordenamiento jurídico y moral (...) Los niños pueden encontrar protección en el estado civil, producto del pacto social, pero no forman parte de él. Aquello que para todas las personas excluidas del pacto parece ser una contradicción, para los niños es una situación normal, pero que los excluye del pleno ejercicio de los derechos de ciudadanía. (Baratta, 1998, p. 44) Así, según el autor, el camino de los derechos que tienen niños y niñas hasta su reconocimiento es más largo que el de los otros sujetos excluidos del pacto social moderno.

La legitimación de los derechos de los niños se convierte en un dilema para los adultos que deben resolver la situación de los niños y las niñas pues la decisión siempre debe estar mediada por un adulto; así que los derechos (vehículo para transitar las problemáticas de los niños y niñas del ámbito privado al público) presentan una ambivalencia tanto en los procedimientos de legitimación como en el ámbito legal, pues la razón adulta e ilustrada desconfía de la capacidad decisoria de los niños en la construcción de la propia historia y con mayor razón de la historia colectiva.

En cuanto a la participación y la ciudadanía infantil se expresan en prácticas discursivas que desde un modelo formalizado de la política los involucra en participación simulada en escuelas de liderazgo, escuelas políticas y niños en el congreso.

El cambio de paradigma que se promulga de niño como objeto a sujeto de derecho, está en concordancia con la Constitución Nacional la cual concibe al niño, por su condición de niño, en su principio de dignidad intrínseca de ser en desarrollo, sujeto de derechos y no objeto de asistencia o atención (Constitución Nacional, 1991). El discurso científico que define al niño desde una noción jurídica de la niñez, niños y niñas como portadores de titularidades, diseñó y promulgó los derechos antes mencionados. En el tercer informe de Colombia al comité de los derechos del niño 1998-2003 se afirma: "... el reto está en un trabajo profundo de reflexión y de consenso nacional que permita posesionar una noción de niño como sujeto de derechos." (Gobierno Nacional & ICBF, 2004, p.13). Colombia ha ido evolucionando a la par con las propuestas y reflexiones en el ámbito internacional, atravesando por distintas etapas en la concepción de niño y en la adopción de medidas de protección. Inicialmente se concebía al niño sometido a la autoridad paterna absoluta, era un ser pasivo a las decisiones adultas; en una segunda etapa se sitúa al niño en función de su situación de necesidad o dificultad en la que el legislador interviene para proteger al menor de la explotación y en una

tercera etapa, se presenta al niño como titular de derechos propios, concepción que exige al mundo adulto su reconocimiento no sólo en la norma, sino en su papel como sujeto en condición de desarrollo, capaz de asumir su propia vida y exigir el cumplimiento de sus derechos. De igual forma, la juridización de la niñez, en la apropiación de los lenguajes nacionales, se constituye en un vehículo de desarrollo, un medio para alcanzar la democracia y una estrategia inaplazable que determinará el futuro.

doño: "Lo que dejemos de hacer por los niños en su infancia, intentaremos infructuosamente repararlo el resto de sus vidas".

Creemos que no se trata de una simple congregación de voluntades, sino el primer paso hacia decisiones y acciones trascendentales para proteger y desarrollar el recurso más importante del país -los menores de 18 años.

Fuente: Portafolio, Febrero, 2005.

Las prácticas discursivas se van apropiando²² en el lenguaje tanto de niños y niñas como de las madres, así por ejemplo, el discurso de la convención de los derechos se va interiorizando en la vida social de las comunidades que habitan contextos márgenes o periféricos, funcionan como dilemas entre las representaciones de desprotección infantil y propiedad privada del adulto.

Pese a los avances logrados en el cambio de paradigma de la niñez de objeto a sujeto de derechos los dos problemas descritos anteriormente expresan la

²² apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares...

... Ellos demuestran como la apropiación no consiste solo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega... (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, (1997) p. XIV, Prólogo

... Esto lleva a los autores a concluir que no es posible realizar "un análisis de las condiciones de surgimiento de los conceptos, pero si de las rejillas de su apropiación y su forma de circulación, más como discursos estratégicos que como científicos" (vol.2, p. 4)...

coexistencia de concepciones de niñez en diferentes prácticas discursivas, entre ellos sobresalen: un paradigma de la vulnerabilidad y la dependencia y otro que condiciona la ciudadanía plena a la mayoría de edad y razón ilustrada.

Cada una de estas prácticas discursivas sustentadas en saberes científicos y que permean el ámbito de la política, se conjugan con aquellos textos propuestos por niños y niñas que habitan contextos márgenes o periféricos que se presentan, de acuerdo con las representaciones de niños y niñas y retomando la adjectivación propuesta por Uribe (1996) como ciudadanías imputables que proponen un tipo de subjetividad política alejada de las condiciones y oportunidades que les ofrece el contexto, un discurso que se ejecuta a la luz de las prácticas de niños y niñas que habitan dichos contextos como sistema represivo, que se erige más en un problema que en una solución para resolver las necesidades cotidianas.

CAPÍTULO III. PRÁCTICAS COTIDIANAS DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS MÁRGENES O PERIFÉRICOS: LECTURA COMPRENSIVA DE LA COMPLEJIDAD DE LA SOCIEDAD CIVIL



Fuente: Portafolio, Enero, 2005.

3.1 POLÍTICA COTIDIANA: REGLAS DE JUEGO CULTURALES

Los procesos de construcción y de configuración de escenarios sociales no se dan de forma uniforme e igual en todos los contextos habitados por los hombres, sino que precisamente esa construcción y configuración es determinada por las características específicas y las condiciones del espacio habitado. Es sólo a partir de esta práctica de contexto que las construcciones de lo social empiezan a arrojar manifestaciones simbólicas, características comunes y construcciones culturales colectivas que determinan la forma de habitar y asumir la conformación de micro sociedades y micro órdenes al interior de la categoría general de lo social.

De esta manera las personas que habitan un contexto social determinado, construyen sus propias formas de representación, de subsistencia, sus propias formas de vivir juntos, es decir sus propias formas de practicar lo ético y lo político. Pues, si bien el hombre no pertenece a una sociedad por naturaleza, tampoco lo ético y lo político están en él como esencias o ideas innatas. Lo ético, entendido como las “normas” construidas en un contexto social determinado para vivir conjuntamente y lo político entendido como las jerarquizaciones, formas de

participación y uso de lo público y modos de actuar y de relacionarse con los otros en un contexto específico, son prácticas sociales de modo que sus manifestaciones son construidas en la cotidianidad del vivir juntos.

Ahora bien, es cierto que existen leyes generales que rigen las formas de constituir lo social, las formas y normas de convivencia posibles para un contexto social general, sustentadas por la institucionalidad como factor mediador entre las leyes y normas y la sociedad. Sin embargo, las formas de practicar la mediación institucional y la puesta en funcionamiento de los sentidos de las leyes, así como su validez sólo es posible determinarlas en los contextos específicos, pues ni las leyes se cumplen de igual forma en todos los contextos, ni la institucionalidad se practica de la misma forma en todas partes. En algunos contextos de nuestras sociedades hay normas y leyes propias que obvian o ignoran las leyes establecidas por la institución, y dan paso a otro tipo de dinámicas que responden a los pequeños órdenes y condiciones de vida que se manifiestan en su contexto específico. Tal es el caso del sector de la Plaza de mercado de Manizales, conocida como la Galería, contexto de actuación de “J”, “C” y “Agonía”, sobre el que proponemos las siguientes reflexiones.

En el contexto social de la *Plaza*, la institución es remplazada por nuevas formas organizativas, las leyes generales son remplazadas por leyes específicas, construidas no desde la legislatura y el mandato, sino desde el diario acontecer, desde la cotidianidad. Los espacios son habitados con una intensidad distinta a la de otras zonas de la ciudad, lo legal pierde significado ante lo ilegal como forma de supervivencia, se manifiestan otras formas de interpretar lo que es bueno y lo que es malo, las figuras institucionales como la familia se manifiestan como carencia, el trabajo no siempre dignifica y en ocasiones sí representa la deshonra, pero a pesar de todo la vida social sigue siendo posible.

“Yo estoy muy aburrida porque la otra vez cogieron a mi mamá con bareta y esta vez sí se embaloó porque fue que llegó una china nueva al rebusque (trabajo sexual) y ella también vende bareta, la tenía casada con mi mamá, mi mamá le dijo que se abriera del parche; ella ya tenía los clientes, ella no le puso cuidado y embaloó a mi mamá con un tomo, la sapió, entonces le cayeron a mi mamá pero no le encontraron nada; entonces mi mamá fue donde la china y ella se le alzó, entonces mi mamá la chuzó y la cogieron otra vez. Donde esa china la denuncie, allá se queda unos días y yo no quiero porque ella es la que nos hace la comida y nos cuida; Bienestar Familiar se dio cuenta y mi mamá ya está advertida que si no busca otro camello me quitan del lado de ella. Yo no quiero porque ella es buena conmigo, peor era la mía (la mamá propia) que me dejaba sin comer y no me daba nada.”

En el contexto de la Plaza, lo político y lo ético se constituyen por fuera de los sistemas represivos y representativos institucionales-formales, son procesos y prácticas cotidianas informales, que constituyen una práctica política real, como práctica cotidiana de los colectivos, que opera igualmente tanto para los adultos como para los niños que habitan ese espacio, pues, precisamente ellos se ven obligados a entrar muy temprano en las dinámicas cotidianas que configuran su realidad social.

“(…) yo en eso trabajaba alzando mercados, por la mañana me iba a estudiar y por la tarde venía a trabajar y a las 7 me acostaba, así que yo no sabía nada de la Plaza hasta que cumplí los 13 años y de ahí entonces seguí..., empecé a trabajar con la chaza, mi papá se salio de Zonas Azules y entonces nos turnábamos la chaza, él de día y yo de noche y yo... yo salgo de noche, me va bien, claro que a veces con mucho miedo por lo que está pasando, pero ahí vamos (…)”

Las prácticas sociales de los niños de la Plaza no responden a lo impuesto por el orden institucional, sino a lo que emerge de sus mismas condiciones de vida,

crean sus propios modos de ser, sus propias formas de habitar en relación con sus propios referentes y sus propias dinámicas, que en este caso no son las del deber ser sino las de la subsistencia. Todas estas prácticas generan al interior de su mundo de relaciones un entramado que conforma sus propias manifestaciones y regulaciones culturales y sus propias reglas de juego, como forma de subsistencia en su contexto.

Las reglas de juego son dinámicas que permiten, a los niños y demás habitantes del sector de la *Plaza*, adaptarse a su contexto social, representan una serie de prácticas que les permiten cierto grado de seguridad al interior de su realidad social y representan su propia apuesta política, como práctica de vida en común, frente al resto de la sociedad. Alrededor de estas reglas de juego, de la diversidad que conforman, van generando sus propias formas de vivir juntos, van construyendo su propia política de lo cotidiano, su propia poética del habitar, sus propias manifestaciones culturales como construcción de un escenario social, cuyos referentes y contenidos simbólicos son puestos en juego día a día en el acontecer de su cotidianidad. De esta forma el contexto social de la *Plaza* va configurando sus propias *reglas de juego* o sus propios referentes o *regulaciones culturales*, mediante las cuales las personas que habitan en este espacio, crean sus propias condiciones y formas de relacionarse, comprender, interpretar y habitar el entorno.

Ahora bien, este escenario social, a partir de sus dinámicas propias, va configurando una territorialidad, un modo de ser que provoca sus propias formas de determinar un “adentro” y un “afuera”. Si bien una Plaza de mercado del centro del país es un lugar cotidianamente recorrido por infinidad de personas, muy pocos tienen acceso a sus verdaderas formas de vida y a sus tipos de relaciones, a las formas como los espacios son apropiados y a cómo se practica la instauración de territorialidades.

Como lo hace evidente el relato anterior, en este sector, lo público deja de ser una instancia de acceso permanente de todo y de todos, deja de ser el espacio público como espacio de libre tránsito y libre manifestación para convertirse en territorios un poco más cerrados que operan según unas *reglas de juego* definidas implícitamente, que permiten o niegan el acceso según la configuración de su uso, de carga simbólica y de las relaciones de poder que se dan a su interior.

Las reglas de juego y las regulaciones culturales, que se manifiestan al interior de la *Plaza*, son prácticas derivadas de una comprensión de las dinámicas interiores de este contexto, una comprensión que no parte de una reflexión conceptual, académica, institucional o gubernamental, sino del hecho mismo de habitar, de estar inmerso en unas condiciones de vida que hacen posibles unos modos de ser, de actuar, de pensar que se traducen en prácticas cotidianas de convivencia o supervivencia en este contexto social.

Los lugares, los sitios, los territorios que componen este escenario social aparecen conformados no sólo como configuraciones independientes en relación a su naturaleza o a su tipo de prácticas, sino que también se manifiestan como un campo de relaciones que define sus dinámicas de diferenciación frente a los otros lugares o a las otras territorialidades. Estas diferenciaciones se establecen en relación de contraposición a las regulaciones y paradigmas institucionales y responden como formas de actuación en cada contexto, actuación que no plantea un mundo de vida mejor o más justo, sino que conforman una serie de prácticas utilitarias como herramientas de adaptación y supervivencia. De esta manera, las *reglas de juego* se van construyendo desde la experiencia vital, los recorridos, los peligros vividos, los seres cercanos que, al mismo tiempo, al violar la regla se someten al castigo por los micro órdenes generados, los micro poderes generados en la ausencia de principios universales.

A continuación mostraremos algunas de las *reglas de juego* que determinan la vida cotidiana de la Plaza a través de algunos testimonios, prácticas y entrevistas de niños y niñas que habitan en este contexto social; éstas, a su vez, se contrastarán con prácticas discursivas que circulan en informes gubernamentales, investigaciones académicas y comunicaciones de prensa que tematizan la problemática social. De esta manera se confrontan dos perspectivas, una de tipo normativo-prescriptivo o del deber ser y la otra una perspectiva descriptiva-comprensiva de cómo se expresa la verdad que evita prescribir o juzgar dichos acontecimientos.

3.1.1 Ver, oír y callar

• En cuanto a víctimas de la violencia doméstica, lo primero es romper el silencio. Las mujeres, los niños y la comunidad necesitan entender que el maltrato físico o psicológico y el abuso sexual son violaciones de derechos básicos que deben ser denunciadas, y que las autoridades tienen el deber de castigarlas o evitarlas. El sistema educativo, las guarderías, los centros comunales, las asociaciones cívicas y los medios de comunicación masiva o comunitaria deben usarse para enseñar los derechos y las normas, estimular el necesario cambio de actitudes y valores, y ayudar a replicar experiencias

Fuente: PNUD, 2003. p. 266.

La posibilidad de expresión y participación puede verse anulada por el miedo que ahoga las palabras como condición necesaria para la adaptación al contexto donde se habita. Así los niños y las niñas que habitan contextos márgenes, se apropian subjetivamente, es decir con gran carga emocional, de la regulación cultural del mensaje y la práctica de *"Ver, oír y callar"*, *"no meterse con nadie"* y *"cada quien resuelve sus propios problemas"*. De esta manera, niñas y niños participan en la construcción de dichas normas desde la "sanción al sapo" o "la evasión del estigma". El mandato del miedo, del miedo al otro, a lo otro que asoma su rostro deforme en cada esquina, en cada calle, en cada situación. El mandato del silencio, de un silencio que no oculta nada porque todo el mundo sabe qué pasó, cómo pasó y quién lo hizo. Es un silencio distinto, un silencio de negación, de

convencerse a sí mismo de que no pasa nada para poder repetirlo con seguridad a quien pregunte, para ganarse la confianza de los otros, o simplemente para no meterse en problemas, porque es la única manera de asegurar que al día siguiente ese otro mienta por mí; en última instancia es la única manera de asegurar la supervivencia y la permanencia en este espacio social.

“(...) Uy, cómo le parece que el viernes vino la Sijín y me iban a llevar porque se están llevando a todas las menores de edad que hay en las residencias y como un marica que le dicen ‘lengüeta’ fue el que nos sapió a mí y a otras que son malas, lo van a matar por sapo porque el marido de Rosmery la dueña del hotel que es traqueto y le dicen ‘El Mico’ lo vio diciéndole la lista a los de la Sijin.”

Las *reglas de juego* son asumidas en el ámbito de la Plaza con rigor. Lo que refleja el relato, según el cual más que el hecho mismo de la aprehensión de sus compañeras, son las consecuencias de contradecir esas reglas colectivas, que aunque implícitas e impuestas más que acordadas, representan cierto grado de fluidez en la vida cotidiana. Los niños del sector de la Plaza al ser arrojados desde tan corta edad a un contexto social tan problemático, practican y asumen estas *reglas de juego* como parte de su vida cotidiana. Ellos aprenden desde muy temprana edad que su supervivencia en el sector depende del cuidado que tengan al interior de este contexto, de que vale más quedarse callado, que poner en peligro su vida hablando más de la cuenta; que hay que tener cuidado con quién se habla y qué se dice. Así parece comprenderlo A.:

A: Yo creo que todo el mundo viene acá y se relaciona con mucho miedo, con temor saludan a otra persona, quién será esta persona, se hacen amigos de uno pero uno sin saber quiénes son, de dónde son, cómo llegaron a la Plaza, todo eso, pero uno las saluda, pero uno en la residencia también se la va bien, yo con la única persona que así me la voy de la residencia donde vivo es con C. y con... de resto y con mi

papá, de resto con nadie más por que uno acá tiene que ser muy cuidadoso en lo que hable o en lo que escuche o lo que vea.

Sin embargo el miedo no sólo se manifiesta en los espacios exteriores, también se muestra al interior de estructuras mucho más íntimas como la familia, muchas veces la figura de la madre y del padre representan más miedo que el que pueda sentirse en una situación de la calle. Así lo hace saber A. E.: “(...) *todo lo que pienso no lo digo porque me pegan, así que mejor me quedo callada (...)*” Y más adelante refiriéndose a su madre : “*no, es que la mía es un animal pa’ pegarle a uno, yo le tengo respeto, ahora cuando viene borracha ahí sí que es peor*”.

Sin embargo estas reglas de juego también son practicadas y utilizadas con toda la propiedad, no sólo como mecanismo de defensa frente a su propio medio, sino como estrategias para conseguir lo que se quiere y lo que se necesita; al tiempo que configuran un cierto tipo de solidaridad, siempre y cuando eso no comprometa ni ponga en evidencia al que ayuda.

-Marquitos, vea, usted sabe que yo no lo dejo viendo (le da plata), si llegan los tombos déjeme guardar esto ahí debajo.

-Listo, pero si la pillan a mí ni me nombre porque usted sabe que con la ley no me gusta tener videos (problemas).

*Ver, oír y callar, así como otras reglas de juego que se dan al interior del contexto de la Plaza, representa una forma de subsistencia, de adaptación a un espacio social cargado de una simbología que lo identifica como complejo. Sin embargo, en algunas ocasiones, representa para los niños una dinámica de represión, al no poder expresar todo lo que su contexto les hace sentir, y tener que reducir gran parte de lo percibido a la forma del silencio. A.: *No, muchas gracias a usted L. por escuchar y dejarlo desahogar a uno de cosas que uno nunca ha querido sacar de uno por miedo.**

Otras evidencias que muestran la efectividad de la regulación cultural del “ver, oír y callar” en los diferentes ámbitos y escenarios de socialización política.

La escuela

“En el colegio unas muchachas se fueron a fumar en el baño y nosotras estábamos ahí, ellas se pusieron a amenazarnos a decirnos que si sapiábamos las veríamos con ellas.”

La calle

¿Dónde están esos malparidos?

Preguntó la policía, y la gente decía que por aquí no hemos visto a nadie desde hace rato.

Policía: por eso es que los matan por no colaborar.

Comentario de un señor de la calle: *“esos muchachos son el temor del barrio, todos los vecinos los conocen pero nadie puede decir nada”.*

La casa:

“...ayer unos de por mi casa se enrumbaron, nos pusimos a tomar ron y a bailar, llevábamos como media hora cuando los sapos llamaron los tombos y como teníamos una bareta y un trago yo me fui corriendo a esconderlo en mi casa, sin querer se me cayó esa botella tirándosela a mi mamá para que la guardara, entonces como el dueño de eso estaba todo trabado me pegó ni que enjabonada (insultada); eso se armó severo tropel porque se metió mi hermano a defenderme y ese man lo iba a chuzar y todo y me dijo: ‘Vea piroba malparida, me tiene que pagar esa botella si no quiere tener un problema conmigo, usted sabe cómo soy yo’. Eso fue como a las cinco de la mañana; todo embalado a tocarme la puerta, que ‘colacha piroba, págueme la botella o le tumbo la puerta’ y vino la policía, se lo llevó y por eso me preocupa cuando salga, cómo irá a estar de ofendido y ese man ya ha acostado a más de uno”. Posteriormente, la mamá llegó, la vio y la cogió de la ropa y la

entró, ella se asustó y le decía “ah, pero deje la escama, no me coja así”, “sí, no me coja así... maldita zurróna, no ve que por ahí está Francisco y no hace sino preguntar por usted, entrate a ver maldita cagona, no ves que no tenemos con qué pagarle eso a ese hijueputa malparido aprovechado”. Los otros niños miraban a la señora como asustados y le preguntaban “qué pasó pues, déjela ir con nosotros que vamos para las canchas un ratico”, la señora no la dejó salir y ni siquiera se dio cuenta que yo estaba; estaba muy asustada.

Los niños y niñas muestran la descripción de la realidad y los relatos de una manera natural; no juzgan, ni critican, no se quejan. Expresan en ocasiones sentir la compasión por el otro, sin embargo, la consigna de ver, oír y callar, de no meterse con nadie implica sólo ayudar al otro cuando sea posible. Si se acude a la denuncia o enfrentamiento surge el ajusticiamiento como medio de resolución de los conflictos.

J. A. G. es un niño que falta mucho a la escuela, sus compañeros le dicen: “uy J. A. G. usted va a perder el año, mire que tiene 38 fallas mijo”.

- *¡Ja!, y eso que hay otro que tiene 46, además cuando yo vengo trabajo bien, es que como nos acostamos tan tarde, casi todos los días me coge la tarde pa’ venime pa’cá o a mí no, a mi mamá que es la que me despacha.*

Le pregunté por qué falta tanto.

“No profe, es que nosotros nos trasnochamos reciclando y yo le digo a mi mamá que me deje en la casa pa’ madrugar y ella dice que no porque le tengo que ayudar y a veces sí me deja, pero le tengo que poner cuidado a mis hermanos, entonces nada me gana y como ella es tan malgeniada, no es sino lo que ella diga y el marido y no más; la profe dice que si habla con ella, pero yo le digo que no porque me gana es una maderiada bien berraca y no aguanta profe”.

3.1.2 Lo legal no es lo legítimo y lo legítimo no es lo legal.

“(...) el desamparo en que viven los niños y niñas de la calle parece ser vivido también como placer de moverse en un universo donde hay alternativas para escoger, donde las fronteras simbólicas aprisionan menos. Aunque la trasgresión de esas fronteras les implique colocar en riesgo la propia vida, ellos huyen de casa, algunas veces retornan y juegan con diversas instituciones que los atienden como recursos alternativos en la constitución de modos de vida donde cruzar límites es vivido con placer y desafío lúdico, además de justificarse como actividad útil y necesaria para la sobrevivencia.” (Arantes, 1994)

Esta *regla de juego* muestra de alguna manera un escenario distinto al de la anterior, pues más allá de manifestarse como una regla impuesta, en ocasiones permite el desarrollo de tácticas y estrategias tendientes a burlar el orden institucional, la legalidad y las leyes y normas de lo público como espacio de acceso y uso masivo cotidiano. La legalidad es tomada en cuenta como conciencia de su infracción, es decir como falta y como posibilidad de castigo. Sin embargo, tal conciencia, pasa a un segundo plano, pues primero está la subsistencia. Así lo muestra el siguiente relato:

Era un negocio familiar, la mamá hacía las empanadas, la tía y la prima empacaban la solución, él vendía por la tarde y luego lo remplazaba la tía por la noche.

No podía decirse que era la mejor manera pero así se ganaban la vida en este sector, no sabían y no podían hacer más.

Lo ilícito se reconoce como tal pero con relación a la punición y la reglamentación externa, en este caso se venden tan fácil empanadas (con la significación cultural y extensión como economía casera) como se vende la droga, tabú cultural.

“(…) Viven en una pieza la madrastra, su marido y el propio papá (el esposo de la madrastra es hermano de la propia mamá, ella se las regaló). La mamá vende marihuana, el papá vende chasa y también marihuana, lo mismo el propio papá.”

El negocio de la droga, tan común en el sector de la Plaza, es asumido muchas veces por familias enteras como una de las posibilidades más próximas que permite su contexto social. Cada negocio tiene así mismo sus propias estrategias de ocultamiento para no ser advertidos por la policía y las cámaras de vigilancia. A continuación el relato de J., un niño que tras su aparente venta de empanadas se las ingenia para satisfacer la demanda de otro tipo de clientes:

¡Cuidado con la cámara!, dijo, y mientras el hombre se guardaba la bolsa en la manga de su saco el niño volvió a sentarse sobre el cojín en el acostumbrado murito, frente al cajón de chance, que le servía como mesa para poner sus empanadas y la pequeña canasta plástica con unas pocas cajetillas de cigarrillos de variadas marcas, unas cajas de fósforos y el tarrito donde echaba las monedas. Trató de concentrarse nuevamente en el juego electrónico que casi siempre llevaba consigo, pero esta tarde estaba bastante movida: –Eh, pero se alborotaron ustedes desde tan temprano, dijo burlonamente mientras sacaba del hueco que había debajo del cojín una de las bolsas negras anudada en el extremo y que no contenía otra cosa que solución, o pegante, o sacol, bóxer, soluca, mira palcielo, chupa chupa, teta, y otros cuantos nombres con los que los compradores pedían dosis que no costaban nunca más de 500 pesos.

Lo único que intimida a J. en su diaria labor es la posibilidad de ser visto por la cámara de vigilancia, que está al frente de su puesto en la parte alta de un poste. Todo el tiempo J. está pendiente de que sus clientes no se dejen ver por ella, todo el tiempo se siente vigilado. Las cámaras de vigilancia, cumplen en este contexto

una función similar a la del panóptico definida por Foucault en *Vigilar y Castigar*: “de ahí el efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción” (Foucault, 2001, p. 204). La cámara de vigilancia representa un factor poco confiable debido a su invisibilidad, por lo cual J. está recordándoles su presencia a cada momento a sus clientes:

“Ojo con la cámara”, y es que pasara lo que pasara la cámara era algo que no podían olvidar, estaba en una esquina de la calle en un poste en la parte mas alta, era un vigilante al que también se temía, pues era desleal a los principios de ver, oír y callar, que tan legítimos eran para esta comunidad; sabían que los observaban, se sentían desnudos y eso no les gustaba.

De esta manera los habitantes de la Plaza han encontrado algunas tácticas de evasión a la legalidad institucional, legitimando prácticas, por medio de las cuales se busca el sustento por encima de cualquier tipo de norma legal externa. Frente a la vigilancia, contra vigilancia e invisibilidad, frente a la posición clara y la transparencia, la invisibilidad, el secreto, se reconoce el plano visible, el espectro visible de los mecanismos de reconocimiento desde lo institucional (la cámara, la escuela, las instituciones de protección) se hace aparecer como transparente y normal, pero bajo la manga se enuncian otros sentidos, se desarrollan otros roles, se movilizan otras prácticas, bajo la visibilidad del secreto, en la observancia del cuidado y la meticulosidad, se desarrollan tecnologías primarias de ocultamiento, dobles fondos, rincones secretos; operan sin dejar huella, sin signarse con la marca de la trasgresión.

Las reglas de juego culturales que los niños y las niñas constituyen en la experiencia inmediata, implican efectividad, resultan exitosas; tácticas y

estrategias en las cuales se desarrollan prácticas solidarias entre la comunidad como del descargue²³, del campaneó²⁴ y del anonimato²⁵.

-¡Uy! Ana, ábrase que cayeron los tombos.

-Todo bien que ya la encaleté (guardé).

Los policías llegan, hacen la requisa y si les encuentran poca droga o la dosis personal se la quitan, si es mucha se la llevan para la cárcel.

Ana tenía la marihuana debajo de unas escalas de una residencia.

-Marquitos, vea usted sabe que yo no lo dejo viendo (le da plata), si llegan los tombos déjeme guardar esto ahí debajo.

Se presenta el siguiente paralelismo entre los discursos institucionales y jurídicos y las prácticas de niños y niñas: El derecho a la identidad y al registro civil contra la identidad construida por ellos mismos, con un apodo como elemento simbólico que describe fisonomía, rasgos de personalidad y relación afectiva con el otro: “Agonía”, “Forúnculo”, “Monalisa”. Los apodos recrean las formas de describir su realidad, así, el nombre propio no dice tanto de ellos como el sobrenombre.

Colombia – Personas con registro civil de nacimiento en 2

Cobertura Nacional	81,6%
Departamentos con coberturas de 70% o menor	Atlántico, Caldas, Cesar, La Guajira, Magdalena,

Fuente: UNICEF, 2002. P. 14.

²³ Descargue (significa la acción de entregar armas o productos ilícitos a una persona que no aparezca como sospechosa).

²⁴ Campaneros (personas, entre niños y niñas que avisan a los infractores de la ley la presencia de ordenamiento institucional).

²⁵ Anonimato (o la práctica de aparecer sin identidad o papeles que legalicen la existencia civil)

El derecho legal a la identidad atenta contra el principio de sobrevivencia: no registrar civilmente a los niños, permanecer en el anonimato es una forma de protección frente a la identificación y al señalamiento punitivo.

3.1.3 Lo público como punitivo. Así mismo, una de las únicas formas en las que la institucionalidad, en sus formas públicas, es reconocida es en sus prácticas de autoridad, de vigilancia y de punición, manifestando que el único aporte institucional en este contexto sea la propagación del miedo. Frente a las representaciones, prácticas, deseos y sentimientos de niños y niñas, las prácticas discursivas que se apoyan en argumentos científicos para decidir el mejor rumbo, son problema, por ejemplo, para quienes por decisión legal deben separarse de sus madres. Las instituciones estatales actúan para dar cumplimiento a los derechos de los niños; sin embargo, en las prácticas de niños y niñas y sus familias, es necesario estar al margen de la ley, huir de aquellas instituciones, permanecer en el anonimato, “*sin registro ni papeles*” pues la mediación de poderes fundamentados por el conocimiento de los comportamientos sano o patológico, bueno o malo, correcto o incorrecto, se oponen a las formas en que los niños, las niñas y sus familias adaptan y configuran el contexto: “*yo me quedo sola cuidando a mis hermanitos mientras mi mamá se va a trabajar, ella llega borracha, pero siempre se preocupa por darnos la comida y por cuidarnos (...) yo tengo miedo de que la metan a la cárcel o que vengan los de Bienestar porque ya la tienen avisada*”, “*Una vez vinieron los de Bienestar Familiar y casi me pillan; yo me escondí debajo de la cama, apagué la luz y mi amiga dijo que yo no estaba, que seguramente ya me habían llevado*”.

Las representaciones que surgen de la cotidianidad de niños y niñas están referidas a la naturalización o normalización de las experiencias cotidianas y que son calificadas como adversas a los ojos institucionales.

“Mi mamá vende marihuana y mi papá vende chance; trabaja todo el día y por la noche. Un día llegó la policía, la pillaron y se la llevaron pa’ la cárcel y luego la soltaron.”

“Un día mataron una mariquita y gritaba: ábrame, ábrame, y unos muchachos entraron y lo tiraron al piso y lo mataron con un revólver y la sacaron pa’ la calle.”

“Una situación que me impactó mucho (en palabras de un agente cultural), fue la vez que una niña despachó a su mamá en el hotel, le entregó el condón y las llaves para que ésta se fuera a trabajar.”

Lo político convencional no es un escenario de expresión y socialización política privilegiada para las prácticas cotidianas de lo político desde los niños y niñas, sin embargo, éstos resultan afectados por la toma de decisiones diarias y la materialización de prácticas y poderes, de tal manera que los niños y niñas construyen normas o contra-normas como formas de resistencia a los órdenes tradicionales, subvierten el ordenamiento propuesto por las normas institucionales como formas de subsistencia en los contextos y escenarios inmediatos. Las reglas de juego no se repiten serialmente, sino que se re-producen, se combinan con los elementos de la vida cotidiana, las necesidades y relaciones de sobrevivencia a partir de los órdenes y micro órdenes dominantes. De esta manera, niños y niñas configuran el entorno inmediato no necesariamente desde lo convencional, sino empleando, produciendo y produciéndose con astucias, de forma camaleónica, emplean órdenes de manera utilitaria, generan herramientas como formas defensivas y ofensivas con los entornos: *“Allí viene la justicia”*. La regulación legal se constituye en un problema, la cámara, la policía, el ICBF. Seguridad frente a la seguridad, sentirse amenazados, justicia frente a la justicia. Lo legal no es lo legítimo, lo legítimo no es lo legal: lo ilícito se reconoce como sólo en relación con lo legal punitivo, el miedo al sistema represivo.

3.1.4 Algo es algo, peor es nada

(...) mi familia es buena gente lo único malo es que mi papá es borracho pero nos da comida(...)

(...) mi mamá es la que me defiende y mi hermano se para por mí (pelea por mí).

Por la mañana estaba llorando, le preguntamos por qué y dijo: "Es que no estoy viviendo con mi mamá porque ella se fue, porque yo y mi hermanita chiquita le dijimos que teníamos hambre y nos pegó, la (gorda) se metió y le puso el ojo colorado; entonces si ustedes van a pedir permiso ella de pronto se pone brava otra vez". Por la tarde ya estaba más animada: "mi mamá ya volvió y cuando mi hermanita la vio se puso a llorar porque pensó que nos iba a volver a pegar; mi mamá le dijo que le diera un pico que ella no le volvía a hacer nada y mi hermanita se lo dio; mi mamá pagó otra pieza para no tener que dormir en la calle pero ya está con nosotros (cuando la mamá no estaba se quedaron con una tía). Nos dijo que nos iba a comprar un reloj y que no iba a volver a fumar de eso (marihuana) porque se iba a manejar muy bien". (La mamá es trabajadora sexual).

Aunque la figura de la familia en el contexto de la Plaza aparece como uno de los factores más críticos y disfuncionales, en términos de los expertos en familia la mayoría de los niños hacen evidente en sus relatos que prefieren estar al lado de sus familiares que en instituciones o en hogares de beneficencia. O con la asunción de roles y responsabilidades poco tradicionales aprenden a valerse por sí mismos interrogando el valor o la institución familiar como mejor opción para supervivencia.

Otro de los factores que determinan esta *regla de juego* está asociado quien brinda sustento económico o brinda posibilidades de unas mejores condiciones de vida en una familia y es quien pone las condiciones, a pesar incluso de su trato

hacia los otros integrantes de la familia. Este es el caso de F. a quien se refiere el siguiente relato. Ella era una trabajadora sexual, explotada por su propia madre, hasta que se encontró con A. quien se la llevó a vivir con él :

y ahora que vive con A. a mí me parece que ella está bien porque ese man puede ser lo que sea pero se maneja bien con ella y es mejor que esté con él y no por ahí putiando.

3.1.5 “No dejársela montar”

• Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez o...)

Fuente: MEN, 2004.

En esta regla de juego se evidencian manifestaciones explosivas a la luz de la mirada técnica, sin embargo, el medio más efectivo para resolver el conflicto de intereses, los públicos supuestamente "fuertes", adultos, y públicos supuestamente "débiles", niños y niñas muestran sutilezas en el manejo del control, desde las pataletas de los niños y niñas que aún no establecen una comunicación verbal y racional, hasta el desempoderamiento de las madres frente a la autonomía que viven los niños y niñas. Esta regulación cultural se hace subjetiva en las maneras de auto-representarse, y en las formas de comportamiento diario, así mismo, se objetivan en las relaciones que desarrollan en sus contextos de actuación -la calle, la casa, el trabajo y la escuela- escenarios de socialización política de niños y niñas, es el caso de E. que entre el dilema del defender y rechazar a su madre narra:

Mi mamá me regaña, me insulta, por eso yo no vivo con ella, pago residencia, tampoco me gusta vivir allá porque papá le pega a mi mamá; él es un borracho y nos pega mucho”. “Yo no había vuelto a la escuela porque en mi casa hubo un problema con mi papá y me

mandaron para donde mi abuelita, porque es que vea que él llega todo borracho a montársela a todo el mundo, a mi mamá la mantiene cascando porque no le da plata, es como marica, ¿de dónde va a sacar plata para darle... si acaso, paga la pieza y tiene pa' la comida, no puede dejar ni un peso porque él se lo roba, a mí me da mucho pesar de mi mamá porque ella trabajó muy duro en esa recicladora para ganarse cagados \$6.000 por el día, entonces, por eso cuando él llega de montador (peleón) yo también me le paro (peleo con él). Ese día llego diciendo que tenía hambre, ¿pero cómo sí tenía pa' tomar? Mi mamá le dijo: "Mijo, ahí está la comida" y le dijo: "yo pa' qué hijueputas esa maricada; yo quiero es otra cosa" y se la tiró encima. Mi mamá le dijo "qué quiere que haga si no tengo más plata para comprar otra cosa" y se puso a llorar, yo me estaba haciendo el dormido, cuando ahí mismo, tan, la cogió del pelo y la mechonió. Mi mamá empezó a gritar "suélteme malparido hijueputa", él le decía que se callara, que ella no conseguía plata porque se quedaba por ahí putiando con todos los mozos que tenía y le metió un tramacazo en la cara. Entonces, yo me levanté, cogí una varilla con la que trancamos la puerta y le di por detrás en la espalda, porque ¿si o no? me mata a mí también; como le di tan duro me cogió de la ropa y me sacó del hotel y me dijo que un pirobo como yo no podía ser hijo de él, que me largara, que si me volvía a ver me mandaba a matar. Eran las 3:30 de la mañana, yo me quedé por ahí con unos amigos que tengo y del aburrimiento me puse a meter vicio, con ellos fumé marihuana y metí perico, al otro día eché para donde mi abuelita y allá me quedé hasta diciembre que mi mamá fue por mí pa' darme un regalo de navidad y me dijo que me quedara. Pero a mi papá lo llevo en la mala porque él es una gonorrea, es un borracho, es un man de esos visajosos que se las dan de muy chimbos y mi mamá es una boba que se le aguanta todo, es que en vez de llevar le quita todo a mi mamá. Por ejemplo yo ahora estoy trabajando en un bar por la noche para comprarme mis cosas y ayudarle a mi mamá, porque me da pesar de ella. Yo he trabajado en muchas cosas, he vendido verduras, he cargado mercados, he reciclado y hasta

carretillero, a mí me gusta trabajar para ayudarle a mi mamá y para tener plata para gastar.

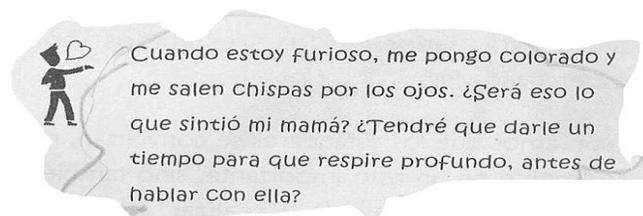
En otra ocasión el niño contó: *“Un día un man todo visajoso (problemático) era azarando ahí, yo estaba sano (callado) y él seguía diciéndome cosas; yo lo miré feo y metí la mano al bolsillo, y si ese man se me tirara yo sacaba un chuzo que tenía ahí; el man de una se me paró y me dijo ¡qué gonorrea, pa’ las que sea! y yo le dije, ¡breve (listo), como quiera! pero al fin no pasó nada, es que me le paro (peleo)”*.

Según la profesora E. es un niño muy vengativo, habla con odio, él dice que nadie se puede meter con él porque él con rabia es capaz de cualquier cosa. En los diferentes talleres la actitud del niño se manifiesta de manera agresiva y explosiva, aparecen escenas en las cuales afloran las formas de performar su propia realidad tanto en su “carácter” como en la manera de relacionarse con su entorno y las demás personas. La subjetividad del niño se va estructurando al sentirse responsable no sólo por resolver personalmente los asuntos de la vida diaria (comer, dormir, enfrentarse al mundo de la calle), sino también en la manera de resolverlos. El no dejársela montar trae las ganancias necesarias para habitar este tipo de contextos, pero trae consigo el estigma de ser “malo” y de ser el responsable de la desdicha de otros. Habitar contextos márgenes y periféricos implica desarrollar habilidades de supervivencia, mecanismos de defensa que contradicen la configuración de lo público político como foro de expresión o comunicación deliberativa, en contextos donde la vida se pone en cuestión día a día, es necesario “no dejársela montar”.

En uno de los talleres se pidió que completara un ensueño semi-dirigido en el cual él relató esta historia: *“Mi novia y yo nos encontramos un tesoro que nos mostró una mariposa, un día tuvimos un hijo (...) Pero mi hijo como era muy inquieto, estaba jugando con caucheras y mató a la mariposa y se nos acabó el*

tesoro porque ella era un ángel de dios, entonces nos tuvimos que ir de la cueva y nos metimos debajo de un puente a vivir y un señor me dio trabajo y así pude sacarlos de la ruina y nos volvimos millonarios.” En esta narración se observa el cambio de sujeto que hace el niño, él, a su vez, es padre e hijo. Él es el padre que juzga al hijo, y él es el hijo que soluciona su problemática de ruina y pobreza.

La regla de juego “no dejársela montar” estructura no sólo la personalidad de niños y niñas, sino que a su vez, permite que éstos configuren y dominen el entorno a través del respeto que se adquiere como ganancia. En condiciones márgenes y de amenaza frente a la obtención de las condiciones mínimas de sobrevivencia, “en donde los derechos no se merecen sino que se luchan”, un medio efectivo para ser escuchado y para construir lo público ha sido la violencia. Así, lo público en este contexto pasa de marco deliberativo a marco contestatario y la violencia pierde cada vez más sentido político pero gana proporcionalmente una dimensión estratégica.



Cuando estoy furioso, me pongo colorado y me salen chispas por los ojos. ¿Será eso lo que sintió mi mamá? ¿Tendré que darle un tiempo para que respire profundo, antes de hablar con ella?

Sin embargo, en contextos márgenes, esta regla de juego es necesaria como defensa de la propia vida y dignidad medio afectivo o incluso único medio para ser respetado.

“No, ja, vamos a tener que hablar con la ‘dire’ de ese viejo hijueputa, acosador sexual (profesor). Cuando estaba la otra P vea cómo la invitaba a salir y que le daba lo que ella quisiera y ahora va a seguir conmigo, malparido y eso nos sacó del salón (A. y P.) porque le gritamos acosador sexual; no, es que nos la montó a toda hora ¿qué

están haciendo?, ¿que en dónde estaban?, que no hacemos nada, ¡no!, que se abra, espere y verá lo que le va a pasar”.

Así como la regla de “Ver, oír y callar”, “no dejársela montar” es una especie de mecanismo de defensa que las mismas situaciones vividas en el contexto social y afectivo van configurando como práctica de supervivencia. En el caso de E. esta *regla de juego* se aplica desde su propio contexto familiar, allí se manifiesta como impotencia, como imposibilidad de resolver los conflictos por una vía no violenta.

Ante los demás existe la necesidad de mostrarse fuerte, de hacerse respetar y, en este contexto el respeto se gana por la fuerza, por la violencia que se manifiesta en casi todas las formas de relación tanto en la familiar como en contextos externos como medio de luchar o defender lo mínimo.

Otra de las manifestaciones cotidianas en las cuales esta regla se aplica es en la diaria pelea por los territorios, tanto vendedores de droga, como trabajadoras sexuales tienen sus territorios definidos y no permiten que sean invadidos por otros que pretenden iniciar a configurar el suyo propio.

En la noche se queda hasta el amanecer trabajando, de pronto llegan unas personas nuevas a trabajar en el lugar de ella.

“no, suerte de aquí, pues esta es la cuadra mía y por acá sólo vendo yo, así que ábrase y por las buenas o si no lo hago abrir gonorra.”

“No, cómo así, la calle es libre y yo veré dónde me hago.”

“Ya le dije, vea esos manes que están en la esquina, ya lo tienen marcado (pillado) y no es sino que yo les haga el visaje (que les diga) y lo hacen abrir.”

El tipo decide irse, lo mismo sucede con las trabajadoras sexuales, tienen su cuadra y no permiten que lleguen mujeres nuevas porque les quitan la clientela y además que como son nuevas los hombres se fijan más en ellas.

Las formas de actuación y asimilación de los niños son distintas y se representan en prácticas, actitudes y acciones distintas. El único factor común es la base de donde surgen todas estas manifestaciones que no es otra que el reconocimiento de su propio entorno, que el reconocimiento de su propia realidad. A partir de este reconocimiento el niño responde y actúa según sus posibilidades y sus formas de percibir su entorno.

En los comportamientos y acciones de los niños de la Plaza afloran las formas que ellos mismos construyen para expresar su propia realidad tanto en su “carácter” como en la manera de relacionarse con su entorno y las demás personas, pues habitar contextos márgenes y periféricos implica desarrollar habilidades de supervivencia, mecanismos de defensa social que contradicen la configuración de lo público político como foro de expresión o comunicación deliberativa, Implica “no dejarlos montar” en contextos donde la vida se pone en cuestión día a día, ello es necesario, para enfrentar situaciones que indignan la condición humana; niegan oportunidades, necesidades y derechos en condiciones de exclusión absoluta; “no dejársela montar” en medios contestatarios e inclusive violentos que constituyen los numerosos contextos de actuación de niños y niñas de la calle, escuela es la única forma para poderse “incluir a la fuerza”.

Las representaciones de niños y niñas como ciudadanías imputables²⁶ que proponen un tipo de subjetividad política alejada de las condiciones y oportunidades que les ofrece el contexto, un discurso que se ejecuta a la luz de las prácticas de niños y niñas que habitan dichos contextos como sistema represivo, que se erige más en un problema que en una solución para resolver las necesidades cotidianas.

²⁶ Adjetivación propuesta por María Teresa Uribe utilizado para otros grupos poblacionales.

3.2 NIÑEZ Y ¿POLITICA?

3.2.1 Sujeto político y política cotidiana. El niño y la niña se constituyen como sujetos políticos y como ciudadanos sólo con la participación en las decisiones correspondientes a las esferas social y política de las cuales dependen sus condiciones de vida o donde son afectados. Estas formas de participación se han entendido desde la mirada formal del derecho adulto-céntrico y han conllevado impostura en la participación en la cual se manipula la participación de niños y niñas (Hart 2000)²⁷.

En términos de Fraser (2003) para constituir ciudadanía es necesario adquirir un nivel de reconocimiento y redistribución²⁸ con arreglos sociales que permitan que todo miembro (adulto) de la sociedad interactúe con otro como un par. Aun cuando la autora plantea la exclusión a niños y niñas como ciudadanos y su concepción formalizada de la política, el modelo de posición social y de reconocimiento permiten un punto de discusión para darles al niño y a la niña un significado y tratamiento como sujetos políticos.

²⁷ Resalta los modelos genuinos de participación a partir de los principios de participación democrática y devela imposturas participativas en las cuales se manipula la participación de niños, niñas y jóvenes.

²⁸ Para la autora, la exclusión social se expresa como una injusticia por la negación de la paridad de la participación, es decir, por la falta del reconocimiento del otro como socio pleno donde se le margina o subordina. El principal obstáculo en cuanto a la distribución es el económico originado por la mala repartición. La eliminación de aquéllos se enfoca en la redistribución económica. En el caso del reconocimiento, el principal tropiezo es de orden cultural y de situación social porque se le niega a la persona la posición social para participar plenamente. La eliminación de este último, según Fraser, es el reconocimiento de la igualdad social y la desinstitucionalización de patrones culturales que impiden la paridad en la participación.

En el modelo del estrato social, las políticas están centradas en sobreponer la subordinación, estableciendo la igualdad o la paridad de la persona como un miembro de la sociedad capaz de participar como un par con otros miembros quienes, cuando se consideran pares, actúan como actores capaces de participar en la vida social; entonces se puede hablar de un reconocimiento recíproco y de una igualdad de posición. Cuando, en contraste, la institucionalización de patrones de valor cultural catalogan a los actores como inferiores, excluidos, enteramente otros o simplemente invisibles, entonces se habla de falta de reconocimiento y subordinación.

En el modelo del estado social, sin embargo, la falta de reconocimiento es una relación de subordinación esparcida a través de patrones institucionalizados de valor cultural; esto ocurre cuando la institución social regula la interacción de acuerdo con las normas culturales que impiden la igualdad en la participación.

En cada uno de estos casos la interacción está regulada por un patrón institucionalizado de valor cultural que determina algunas categorías de actores sociales como normativas y otras como deficientes o inferiores; en cada caso el resultado es la negación de algunos elementos de la sociedad como miembros plenos con capacidad de interactuar y participar como pares de los demás. Es necesario entonces buscar restablecer la parte subordinada como pleno par en la vida social capaz de interactuar con otros. De esta manera, el objetivo es desinstitucionalizar los patrones de valor cultural que impiden la paridad en la participación y reemplazarlos por patrones de valor cultural que asuman a los otros como pares. Los patrones de valor cultural que han calificado a niños y niñas como vulnerables, como débiles y como incapaces han contribuido a negar la posición dentro de la sociedad de niños y niñas que están participando y tomando decisiones diariamente en la construcción de ciudadanía, de lo público y por ende, de la política, una política cotidiana.

La forma en que los niños y niñas se apropian del discurso de los derechos en sus prácticas polemizan con los mandatos situados entre lo que ellos quieren y lo que pueden decidir como afectados, entre lo que se promulga a pesar de ellos mismos y las condiciones de vida que deben configurar; entre lo que se plantea teóricamente que los promulga como sujetos políticos además de portadores de derechos y las expresiones cotidianas que los hacen actores en la construcción de historia (Arendt, 1958,1998) y sujetos que deciden en la construcción de sociedad (Séller, 1977) decisiones políticas, no desde el marco jurídico formal, sino en una política cotidiana que los hace partícipes y constructores de historias en las determinaciones que los afectan día a día.

3.2.2 De moralización a politización de la problemática de la niñez



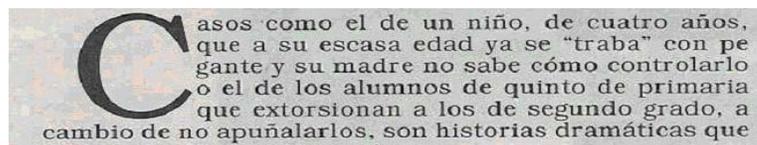
Las prácticas discursivas que han dado significado jurídico a niños y niñas presentan, más allá de una regulación política decidida que rompa con los orígenes de la pobreza,²⁹ una moralización de la niñez³⁰ a través de la generación de condiciones para el cumplimiento de los derechos,. Afirmar que no se está de acuerdo con el discurso de la convención puede ser visto como inmoral,

²⁹ Privación de las “libertades fundamentales como son libertades políticas, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora”. (Sen, 2000, p. 27)

³⁰ El ideal sería hacer de la política una ética. Un *ethos* político en el sentido de hábito y costumbre. El sentido de la problemática que se plantea como moralización de la niñez hace referencia a que ésta, a pesar de la convención de los derechos de los niños, sigue presentándose como problema de la buena voluntad de cada persona o grupo particular. La señora del hotel, el señor que pasó y dio una limosna.

pecaminoso o sustancialista, entendido por “sustancialistas” a aquéllos que, desde diversas posiciones político-ideológicas, subestiman las capacidades reales, positivas o negativas, del derecho. Son los mismos que otorgan un carácter automático e ineluctablemente condicionante a lo que ellos, arbitrariamente, definen como condiciones materiales determinantes...” (García, 1998, p.14) Sin embargo, para niños y niñas que habitan contextos márgenes o periféricos reconocerse como sujetos de derecho es reconocerse como sujetos al derecho que tienen otros sobre él o ella, ya que quien tiene el derecho es aquél que da lo que se necesita. De esta manera se cumple con la regla de juego: “el que da la comida es el que manda”.

A pesar de lo anterior, la condición de vulnerabilidad de los niños tiene su origen en una idea de niño o niña desprotegidos, carentes, dependientes, frente a prácticas de niños y niñas que cuestionan la situación social que se ha promulgado de ellos, y las prácticas esperadas y permitidas para su edad: hacer el amor, consumir droga, visitar bares, prostíbulos, defenderse por sí mismos y responder por un grupo familiar desde el punto de vista económico y de protección. De esta manera, las distinciones entre los mundos privado y público, entre los temas y prácticas permitidas y admitidos para adultos³¹ o para niños y niñas presentan unas fronteras difusas tanto en los casos de supra-realización o sub-realización de la niñez.



Casos como el de un niño, de cuatro años, que a su escasa edad ya se “traba” con pegante y su madre no sabe cómo controlarlo o el de los alumnos de quinto de primaria que extorsionan a los de segundo grado, a cambio de no apuñalarlos, son historias dramáticas que

Fuente: (...) La patria Marzo 13 de 2005.

³¹ La sexualidad se constituye en un tema natural, no se presenta ningún tipo de tabú. “Cada quien escoge libremente con quién quiere estar” a pesar de las preocupaciones de los adultos. Tal es el caso de H. y su amiguito quienes guindan por el techo a la mamá de H. cuando está trabajando y la señora del hotel lo descubre y lo regaña.

Lo expresado anteriormente se corrobora y afirma con algunas evidencias empíricas de niños y niñas de la Plaza entre los 7 y 12 años:

“A los 9 años me acosté por primera vez con un man, mi mamá ya estaba viejita y nadie le paraba bolas, así que me tocó entrar en el rebusque (trabajo sexual).”

Los niños por acá debemos trabajar para ayudar en la casa.”

“Yo cuido a mi hermanita, hago el oficio, barro, hago la comida mientras mi mamá llega.” “Yo le ayudo a mi mamá a vender empanadas (sacol).”

“Yo le ayudo a vender chance ilegal a mi abuelita (que no paga impuestos).” “Yo trabajo como coterero (bulteador),”

“Estoy yo sola cuidando a mi hermanita porque mi mamá no vino a dormir y tampoco nos dejó nada para comer”. “A los 10 años se fue a vivir con el novio (Wendy)”. “A los 12 años es mamá”. Estas situaciones aún generan escándalo en los medios de comunicación: noticia de “Madre a los nueve años” (CMY, Tiempo, La Patria, 2004).

La contraposición entre las obligaciones del niño y el juego es otro aspecto que evidencia la pregunta por la situación de la niñez:

Mamá: “Culicagada, ¿por qué no hizo el oficio y el almuerzo?”

Niña: “No, fue que me puse a jugar.”

Mamá: “No, es que usted se la pasa jugando, éste si es mucho samarro (boba).”

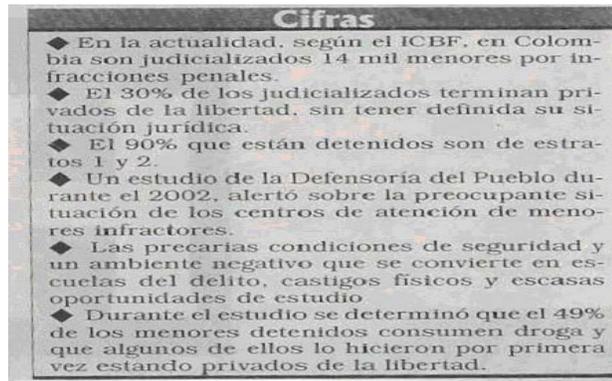
Casos como los anteriores muestran que los niños y las niñas son un instrumento efectivo para la consecución de recursos en el mundo adulto, son situaciones en las cuales los niños y las niñas se presentan como medios eficaces, no como fines en sí mismos, y como no tienen nada que perder se rebelan y huyen del mundo adulto para defenderse. Así, por ejemplo, en la coexistencia entre respuestas autónomas y heterónomas en la condición de niño o niña se presentan casos que

manifiestan doble dependencia, no sólo someterse a las condiciones de vida que ofrece la persona de quien supuestamente dependen (generalmente su madre), sino también, de la dependencia de quien depende (la dependencia de la madre a su marido): *“Mi mamá nos llevó para Bogotá, pero nos dio muy mala vida, eso a cada rato peliaba con el marido y se desquitaba con nosotros, y como tuvo un bebé, me ponía a mí a lavarle la mierda... y otra vez está embarazada, entonces el marido la dejó(...) Mi mamá me dice que me vaya con ella, yo le digo que no, ¡ja! ¿pa’ que me ponga a mantequiarle?; mi abuela me dice que no le alcahueteara más”* y en otro caso similar: *“May, es que mi mamá es muy jodida, ¡qué bandera!, sabiendo que usted no tuvo la culpa; jodida es poquito, eso es lo que me aburre de ella maxi, por todo me pone problema: si uno come mucho, si no come, si estudia, si no estudia, parece que el marido no le pega al peluche y se desquita con nosotros, y a lo bien, cagada con ese buzo, porque trabajó una semana vendiendo papa pa’ comprármelo, pero sabe qué, nada, yo le digo qué, y me pongo a trabajar pa’ pagarle lo que valió porque ella le saca todo en cara a uno, pero al marido si no”*.

De la misma manera, la situación de niñez se cuestiona cuando niños y niñas ponen en duda el control institucional privilegiado que, para su atención, ejerce la familia: *“Si me lo vuelve a hacer me vuelo de la casa”* y con esta afirmación, se advierte el mensaje implícito de: *“no hay nada que perder, si nadie me protege yo puedo hacerlo por mí misma”*.

La mamá de E. cada vez está más preocupada por su hijo: *“¡Ay, mamita!, yo estoy a punto de enloquecerme; yo ya no sé qué hijueputas hacer con este muchacho. La semana pasada no vino a estudiar porque se entraba todos los días como a las 2:00 ó 3:00 de la mañana todo ensaculado, yo creo que llega a la casa porque alguien lo lleva, si no, ese pobre amanecería por ahí en cualquier lado. Hable con él usted, negrita, a ver si le da pena y cambia.”* *“A. es muy rebelde y quiere hacer su propia voluntad; es que, vea, se parece a un hombre.”* Así mismo se detectan los casos de maltrato físico entre los diferentes integrantes de la

familia sin distinción de edad, jerarquía, género (hijos a la madre y madre a hijos, madre y compañero, hermana con hermano). De esta manera, las relaciones de autoridad entre los integrantes familiares se ve cuestionada en los diferentes relatos.



Fuente: La Patria Marzo 13 de 2005.

3.2.3 Configuración del contexto más allá de la victimización del niño o la niña. Los niños y las niñas que habitan zonas margenes o periféricas, logran desarrollar habilidades para configurar su entorno de tal manera que les permiten inventarse formas de supervivir y pervivir, es decir vivir con un sentido. El discurso jurídico que convierte en víctima a los niños y niñas de zonas marginales y periféricas ha subestimado las estrategias para configurar la realidad a partir del estigma de vulnerabilidad. En las prácticas cotidianas recrean la condición de expendedor a los ojos legales y construyen un mundo de amigos, de relaciones, de punto de comunicación, e incluso de foro público, donde se rompe con los estigmas de edad, género y orientación sexual, entre otros. Así por ejemplo, saber cómo manejar el ambiente, defenderse no sólo para comer sino también de los peligros que rodean el espacio, hacerse respetar y presentar un claro dominio de su entorno son maneras de relevar a niños y a niñas como sujetos de acción a pesar de reducirse a la acción defensiva de sus intereses vitales.

En las narraciones y observaciones se resalta que los niños y las niñas que habitan contextos márgenes y periféricos conocen el discurso institucional pero éste se opone a las formas en que estos deben buscar las oportunidades de supervivencia. De la misma manera, en este proceso se aprende a dominar el entorno, se adquieren experiencias de supervivencia que cuestionan la representación de niño y niña como desprotegido, débil y vulnerable. El deber ser propuesto por las instituciones estatales, organizaciones no gubernamentales, religiosas y escolares van constituyendo un modo de ser niño y niña, y en consecuencia desarrollan proyectos y estrategias que representan los mínimos acordados y esperados para la infancia; buscan una manera de invertir en los niños para solucionar en el futuro la problemática de violencia del país y tratan de promover la democracia a partir de la inclusión de los niños y las niñas. Sin embargo, la regulación, y los proyectos dirigidos a afectar la individualidad de niños y niñas con el espíritu de encontrar las soluciones de orden social en los niños, coinciden con el discurso económico y político que dibujó un estado ineficiente y unas instituciones paquidérmicas que evidencian la muerte del Estado de bienestar y la apertura a un mundo sin fronteras, un mundo donde impera la competencia entre los más eficientes.

Las prácticas de niños y niñas responden al mensaje de: *“sálvese quien pueda”*; en sus representaciones y sus prácticas se resalta que saben claramente que deben responder por ellos mismos, tal como se advierte en la siguiente expresión: *“los niños y niñas de aquí trabajamos porque hay que colaborar en la casa”*. Las prácticas cotidianas de niños y niñas que habitan contextos marginales o de la periferia evidencian un tipo de niño o niña que se rebusca la manera de seguir viviendo, a la deriva del mundo, pero en el regazo del sí mismo, una respuesta consecuente con las condiciones políticas, económicas y sociales a las que se enfrenta día a día. Estas prácticas son formas defensivas que subvierten los órdenes sociales, así, las actuaciones de niños y niñas se amoldan y adaptan a las oportunidades de su contexto, generalmente referidas al rebusque, desde la

venta de verduras hasta el expendio de droga, el trabajo sexual y las acciones delincuenciales tales como el robo. Niños y niñas aprenden a ser perceptivos y actuar de manera asertiva y acertada de acuerdo con las características del contexto de actuación; son intérpretes de los otros, de sus intenciones y de los posibles riesgos que pueden proveer, actúan con la respuesta adecuada en el momento adecuado, incluso a la lección de ciudadanía y convivencia que propone la institución escolar.

Así, M. pelea diariamente por conseguir los clientes: *“no, ja, ese es pa’ mí. Si o no hermano que yo siempre le cargo a usted... Suerte, suerte”*, y el otro lo respetaba y se iba. Una vez que le pagaban se compraba algo para comer, de manera que al estar al albedrío del sí mismo, el niño muestra pleno desarrollo de competencias de auto-subsistencia y conocimiento del otro. “Reconocen (a su manera) las diferencias entre las personas y comprenden que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida” (Men, 2004, p.19). A partir de las posibilidades propias y acorde con el incumplimiento de los mínimos propuestos en el deber ser, aparecen maneras en que los niños y las niñas configuran su contexto referidas tanto a las formas de recrear y de subvertir la realidad.

3.3 INSTITUCIONES INTERMEDIAS QUE LEGITIMAN LO PÚBLICO DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑOS Y NIÑAS QUE HABITAN CONTEXTOS MÁRGENES O DE LA PERIFERIA

Además de las reglas de juego que configuran y legitiman los niños y las niñas de contextos márgenes, aparecen nuevas formas de institucionalidad validadas y legitimadas por niños y niñas, de tal manera que responden a sus sentidos vitales a partir de las siguientes características a partir de la descripción de un espacio que se ofrece a niños y niñas al que denominaré “Club de sentidos” con el objeto de conservar el anonimato del grupo:

Lo público se construye a través de nuevos sentidos y nuevas institucionalidades semiformales que logran comprender la realidad de los niños y niñas, no les dan lecciones desde el deber sino que ofrecen refugio, oportunidades de ser escuchados, de poder soñar, de poder crear. Es un club de sentidos y de posibilidades donde nacen y mueren proyectos día a día (teatro, tomas culturales, redes sociales, jardines infantiles domiciliarios, taller de juguetes, grupo crítico de investigación). Es un espacio poco convencional que propone horarios creados a las posibilidades de niños y niñas, es el espacio donde las regulaciones culturales se respetan, así mismo, se respetan los líderes del sector. Los maestros no son profesionales de la ciencia (sicólogos, trabajadores sociales, etc.), sino expertos en el arte de escuchar, de crear. En este escenario se ofrecen oportunidades de elección, así, niños y niñas demuestran sus capacidades de participación y acción política. Las normas y los pactos se reinventan cada vez que sea necesario, las posibilidades y oportunidades logran aflorar los talentos inimaginados de ellos mismos: rap, teatro, taller de juguetes. Se conocen y se aceptan los problemas cotidianos sociales en lo que cada quien se defiende, así el lugar no pone condiciones, sólo ofrece condiciones a los niños, niñas y jóvenes. No hay grupos fijos, entran y salen cuando pueden, según el agente cultural son más o menos 200 niños y niñas los que integran el grupo, pero asisten variadamente entre 10 y 20, sólo se reúnen en su totalidad cuando realizan grandes eventos tales como tomas culturales a la ciudad. En este escenario se reúnen por los intereses y no por las edades, las familias a veces dan el permiso pero otras los restringen especialmente en momentos en que son amenazados, pues este espacio no está exento de las contradicciones cotidianas que viven los niños y las niñas. Allí se mueven sueños como problemas de la vida diaria, creaciones y performances artísticas, venta de obras de teatro, jardines infantiles adecuados a las necesidades de las familias, trabajo de niños y niñas a niños y niñas, tomas culturales que han movido hasta 5.000 personas de la Plaza, en medio de las oportunidades que ofrece su entorno para vivir, expendio de droga, sicariato, planeación de robos o chantajes. De esta manera, lo público en este escenario

implica la actualización de las enunciaciones de niños y niñas puestas en prácticas del lenguaje, prácticas cotidianas que presentan dinámicas relacionales de contexto no por roles definidos. Así, en cada individualidad se mueve una pluralidad incoherente y a menudo contradictoria de determinaciones relacionales, en lo cotidiano que remiten a hablar de contraculturas, contrapolíticas y contraesferas de lo público.

En el sector, el papel de las madres como proveedoras y cabezas de hogar es bastante frecuente, así como la ausencia de la figura paterna y, por el contrario, la presencia de uno o varios miembros menores de cinco años en el grupo familiar cuyo cuidado se convierte en un factor problemático cuando la jefe del hogar debe, desempeñar las actividades de las cuales deriva el sustento. De esta manera es una práctica habitual que los hermanos mayores, incluso de tan sólo pocos años, cuiden de los más pequeños. Hasta aquí la situación, a pesar de su particularidad, no da cuenta de ninguna expresión política relevante, pues es una situación que se da en el ámbito privado del hogar, la residencia, y no incumbe de manera alguna al interés público. No obstante, como respuesta a esta situación los niños y niñas, en su manera de hacer política desde lo cotidiano, deciden aunar esfuerzos para el cuidado de los más pequeños y emprenden la tarea de instituir una guardería en la cual prestar públicamente los “servicios” que de manera privada administraban a sus propios hermanos y hermanas; en ella las actividades como el baño, la preparación de alimentos y suministro de los mismos, entre otras, eran realizadas por los niños con la maravillosa complicidad de los agentes culturales que les han acompañado en sus procesos. La institución se dispone a, en palabras de sus gestores, apropiarse de la iniciativa para dejarla en manos de “adultos responsables” que son madres comunitarias.

La iniciativa fue satisfactoriamente acogida por la comunidad y el servicio, que incluía la visita matutina y el respectivo traslado de los niños a la sede de este esfuerzo, el cual fue prestado por una temporada. Hasta aquí la independencia,

autonomía y relación con el entorno que comprende esta forma de actuación, a la vez que el papel de la misma como factor de empoderamiento que responsabiliza y genera reconocimiento de las acciones de los niños y niñas frente a los otros actores del contexto, da cuenta de una ingeniosa y creativa capacidad de instituir frente a la ausencia de institucionalidad, de responder a las necesidades y hacer política simultáneamente.

Ahora bien, esta iniciativa no debe traducirse en la aceptación de una completa delegación de las funciones de cuidado sobre niños y niñas, pues, como una de las niñas indica, *“a mí no me gusta que me pongan a cuidar a mi hermanito porque hay que cambiarle los pañales cagados y lavarlos y además cada rato es pidiendo tetero, en cambio cuando me llevan pal’ puesto ahí sí me amaño porque me dan plata pa’ gastar y puedo jugar con mis amigos”*. Más bien esta labor toma sentido cuando se constituye en parte de un emprendimiento colectivo y una aceptación voluntaria en el marco de un proyecto que a la vez da estatus y posiciona en el contexto comunitario; quizá lo que más importe no es la mera función del cuidado de los niños menores, sino lo que esto representa como opción de visibilización y posicionamiento de los niños y niñas como agentes socio-culturales responsables. Luego del funcionamiento satisfactorio de la guardería y del ejercicio de tan inusuales nodrizas, la institucionalidad encargada de la protección de menores se percata, por un lado, de la efectividad de la estrategia y por otro de la irregularidad de su funcionamiento, irregularidad frente al deber ser del supuesto rol de niños y niñas.

En este contexto el *principio de Inclusión* al que aludimos no compete al papel de niños y niñas como objetos de una política de intervención, compete a la incapacidad de tal intervención para comprender a los niños y niñas como actores y constructores de una cierta *institución informal e intermedia* pero efectiva, que constituye una manera emergente de publicidad en la que se imbrican, a la vez, respuestas a necesidades y condiciones sociales y culturales del contexto, así

como el ejercicio público de una función que desempeñan habitualmente los niños y niñas, en este contexto, en el ámbito privado del hogar. La categoría de Inclusión alude aquí al desconocimiento y la incapacidad de ensanchar esta situación diferencial a los mecanismos de intervención institucional y con ello a la incapacidad de redefinir el concepto, subyacente a la decisión, del rol infantil, a la incapacidad, en todo caso, de dar viabilidad, visibilidad, reconocimiento y legitimidad a estas formas de acción colectiva; de conocer y reconocer situaciones, prácticas y contextos particulares. Esto hace converger la intervención institucional, de lo público estatal, con el desempoderamiento y la frustración de las tácticas, estrategias, esfuerzos y emprendimientos que convierten a niños y niñas en verdaderos participantes en la construcción de lo público, revirtiendo su función a espectadores de una acción de lo público que extraña sus usos y prácticas, remitiéndolos a la marginalidad de lo invisible y de lo meramente privado.

3.4 TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS CON EL GRUPO CRÍTICO: INFORME DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Como se explicó en la introducción, en el momento de devolución de la información se procedió a confrontar las tematizaciones propuestas por niños y niñas participantes en la investigación. El grupo crítico se construyó con niños, niñas escolarizadas y jóvenes no escolarizados. En el proceso de devolución de la información el grupo decidió confrontar ésta con otros niños y niñas que no habían participado en el proceso. La información se recogió con un instrumento diseñado por ellos (mapa social y sus relaciones con lo público), de tal manera, los niños y niñas del grupo crítico pasaron de ser informantes a investigadores del proceso y sus hallazgos se presentan a continuación³².

³² Este apartado se presenta de manera textual con el objeto de no alterar el informe de descripción y análisis que presentan los niños, las niñas y los jóvenes e investigadores.

3.4.1 Comentarios iniciales. *“Nosotros hacemos un mapa, nosotros sabemos cómo es, la mayoría de nosotros vivimos desde muy pequeños en la galería, nos hacemos responsables por nosotros mismos, de esta manera conocemos la calle y sabemos qué es lo que se respeta y qué no (reglas de juego), claro que también hay muchos niños que viven en la galería pero no mantienen en la calle y ésta se vuelve un lugar de poca experiencia, conocemos más las reglas que se viven dentro de la casa”.*

Las niñas y niños aquí tienen varias opciones de estar y vivir su vida: hay niños y niñas con ciertas libertades para conocer, hacer y decidir; desde edades muy tempranas conocen la calle y sus reglas de juego y otros en cambio tienen unas normas y unas responsabilidades con su familia, cumplir horarios de entrada y salida -no salir solo en las noches-, selección de amistades, entre otras. Con una vida más casera estos chicos al hablar de espacios públicos tienen como referencias: tiendas -supermercados-, parques; mientras la opinión de los chicos con más relación de calle refiere como espacios públicos: Bares, residencias, ollas (lugares donde se vende y se consume droga).

3.4.1.1 Que es público y que es privado. *“Ninguno de nosotros vemos la vida de la misma manera, por ejemplo cuando les preguntaban a los niños de la casa cuáles eran los lugares más públicos decían que la cafetería, el supermercado y a los que mantenían en la calle decían que los bares, las ollas”*

Lo público: Donde todos van y a nadie se le prohíbe. Lo público es gratis. Al final decidimos que lo único público era la calle, “porque a nadie le dicen nada ahí”.

Lo privado: “Casi nada es privado, uno verá dónde se mete”. Se vuelve privado cuando las personas deciden no entrar.

Estas diferentes maneras de vivir hacen que también haya diferentes experiencias y diferentes visiones: El centro comercial -privado-. *Es para vitrinar pero a veces no nos dejan entrar porque vamos mal vestidos y piensan que uno a toda hora va es a robar*; La olla pública, *allá entra cualquier persona que quiera ir y “meter” (consumir), claro que si son niños los sacamos*; Los hospitales son *privados porque hoy en día uno ya no puede entrar por el estrato social*; Las prostitutas - *son públicas porque todos las pueden tocar*.

Así, tenemos un concepto claro, que ninguno de nosotros vemos la vida de la misma manera, por ejemplo cuando les preguntaban a los niños de la casa cuáles eran los lugares más públicos, decían que la cafetería, el supermercado y a los que mantenían en la calle decían que los bares, las ollas, etc.

Los niños y niñas investigadores decidieron hacer el ejercicio de los mapas, relatos y frases incompletos de lo público y lo privado con otros niños:

*“el mapa nos gustó mucho y nos gustaría que los niños ubicaran también en él por ejemplo la casa, donde más va, a donde nunca va; los relatos que cada niño haría con unas figuritas que le daríamos pero con cosas que haya visto en la galería; y las frases incompletas, donde los niños deben poner la respuesta por ejemplo **un hotel es...** Estas Herramientas que nos ayudaron mucho para poder definir lo público y lo privado. Nosotros, el grupo investigativo, vimos unas películas: **Ciudad de Dios** y **La Vendedora de rosas** porque lo que pasa allá también pasa en la Galería. Por último socializamos los apuntes que cada uno recogió con el trabajo, con los niños, las películas y las reuniones que hemos tenido entre nosotros”.*

3.4.2 Cuadro de respuestas consultadas en el mapa

TELEVISOR	-Todos pueden ver lo que quieran siempre y cuando lo paguen.
EL ARTE	-Se hizo para mostrarla para que todo el mundo lo vea.
PROSTITUTAS	-Porque se dejan tocar de todo el mundo; Porque se venden.
GENTE	-Todos nos podemos ver sin ninguna prohibición.
TELÉFONO	-Porque pueden llamar en las emergencias; -Pero no puedo sacar monedas.
ALMACENES	-Porque puede entrar sin ningún problema.
DEPÓSITO DE MAÍZ	-De ahí se sacan las arepas. (obtener producto para propio beneficio)
PARQUE CALDAS	-Es donde va mucha gente a divertirse con sus juegos como la rueda (disfrutar).
RESTAURANTE	-Porque venden muchas cosas ricas y todo mundo puede entrar a comprar.
POLIDEPORTIVO	-La gente va a jugar fútbol.
LA OLLA	Lugar donde entra cualquier persona que quiera consumir vicio.
CASA	-Para ir a dormir (residencia); -Es público para el dueño; -Hoy en día nadie sale de casa; -Cuando yo decido dejar entrar a alguien. (Depende del sentido que le da las personas de las decisiones individuales.)
SUPERMERCADO	-Si uno va a comprar lo dejan entrar; -Porque todos pueden hacer sus compras (Públicos si tienen con qué pagar)
HOSPITAL	-Porque pueden entrar al médico; -Porque va la gente que tiene accidentes o está enferma (entrar).

IGLESIA	-Todos los que quieran ir entran; -Público para los cristianos y creyentes.(Entrar los que quieran con públicos delimitados)
LA BIBLIOTECA	-Se entra sin ninguna prohibición a hacer tareas o a leer.
LA PLAZA DE MERCADO	-Los locos pueden entrar y no los sacan: -Frutas porque es lo que venden allí.
TAXIS	-Nos transportan y cargan las cosas.
BARES	-Si es mayor de edad entra.(Norma legal); -Si se entra a escondidas (Ruptura norma trabajo o avisado curioso, porque es habitual que los niños se involucren en estos espacios); - Si se entra con la chaza; - Si va a donde la mamá (trabajadora); - Público es para mayores de edad; -Es lo que más hay en la galería. (Lo que más hay)
PARQUES	-Porque puedo ir a jugar. (Donde se puede entrar); -Los viciosos también pueden estar; -No hay discriminación (donde no hay discriminación); -Se va a divertirse con los amigos; -Por qué me gusta (Lo que se puede disfrutar);
RESIDENCIAS	-Porque puedo ir a dormir; -Si se va con 5.000 ahí mismo entra; -Ahí entran hasta los ladrones. (Cualquiera entra si tiene plata)
CALLE	-Desde que nacemos tenemos derecho a la calle. (A lo que se tiene derecho); -Nadie dice nada. (No prohibición); -Yo hago todo lo que quiera; -Podemos salir sin ninguna regla (Sin prohibición, que no tiene reglas)
LO PRIVADO	¿POR QUÉ?
BARES	-Para los menores de edad; -Porque los niños no pueden entrar.
RESIDENCIA	-Porque ahí van las familias a comer y a dormir; -Si uno no lleva plata no lo dejan entrar; -No entran todos. (Van algunos)

LA ESCUELA	-Porque no entra casi nadie.
HOSPITALES	-Los mendigos no entran. (Discriminan); -Los mandan a otro lado.
LOS BAÑOS	-El de la casa y el de los cafés es público.
CAFETERÍA	- A los gamines no los dejan entrar; (discriminación).
JORGE ROBLEDO	-Porque esa chimbada ahora es un basurero. (escuela) Esa maricada dañó la escuela; Cuestiona lo tradicionalmente público.
EL TEATRO	-Porque entra poca gente; (Por el interés)
PARQUE CALDAS	-Porque mal vestido y no la dejan entrar; -Porque hoy en día está solo. (Discriminación)
LA GALERÍA	-Es un lugar donde matan mucho, a mí no me gusta.
LA CASA	-Sólo entran los dueños. (Algunos); -Sólo entra la misma familia.

3.4.3 Grupo de discusión

3.4.3.1 “Todo se hizo con un fin”. Nada es público y nada es privado y tanto lo público como lo privado tienen sus reglas de funcionamiento. Por ejemplo, un parque: el público del parque son los niños, el contra público (personas que irrespetan las reglas de un lugar) los gamines que están metiendo marihuana. Aunque el parque se hizo para que los niños se diviertan, por esto los gamines no son aptos en estos lugares volviéndose así privado para el gamín. O también un bar allí se supone que todos los mayores de edad pueden entrar, pero si hay un hombre con unas creencias de que el bar es un lugar malo se vuelve privado para él, pero el bar sigue estando abierto y sigue siendo público para mayores de edad.

3.4.3.2 Todo tiene reglas. Es que todos tienen sus reglas, por ejemplo la calle, es lo más público que encontramos pero uno no puede salir desnudo o

hacer escándalos. “*El Sol es de todos*”. Vivimos en un lugar donde todo lo que quieres lo tienes que ganar con esfuerzo y esmero, “rebuscarse”, hay que hacer cualquier cosa para tener lo que quieres, cada uno se gana las cosas a su manera. Las cosas están, tú las ganas o utilizas como quieras, por ejemplo, el sol es para todos, lo compartimos, todos podemos disfrutar de el, siempre y cuando queramos, pero nadie tiene el poder sobre el, nadie puede decir “usted no alumbró hoy”, pero si una nube llega y lo tapa no importa, porque sigue estando ahí; si yo quiero privarme del sol me voy para la sombra, pero el sol no deja de ser sol por esto. El sol también tiene reglas de funcionamiento como todo, sólo puede salir en el día.

- Nada es público y nada es privado, uno es el que se priva de las cosas.
- No todos pensamos igual, cada uno tiene diferentes ideas, por eso no podemos determinar las cosas públicas o privadas en general.
- Todo debe tener reglas de funcionamiento para que lo público y lo privado esté equilibrado.
- Lo público y lo privado lo define las personas (si quieren entrar o no), el momento o la necesidad (dinero).

3.4.4 Algunas precisiones por parte de los agentes pedagógicos

3.4.4.1 Primeros intentos por definir lo público y lo privado

PÚBLICO

- ✓ *Es donde todos van y a nadie se lo prohíben*
- ✓ *Es la calle porque todos salen a andar sin ninguna prohibición*
- ✓ *Es un establecimiento donde entra todo tipo de personas*
- ✓ *Donde las personas van a hacer sus oficios*
- ✓ *Sitios de reunión familiar*

Ante la afirmación de que un lugar público es *“donde todos van y nadie les prohíbe”* algunos deciden no estar muy de acuerdo pues según ellos hay lugares que se conocen como públicos y tienen normas y en algunos se tiene que pagar, *“Hay lugares públicos donde hay que pagar”*, la discusión se centra en si lo público es aquello que carece de reglas y que permite así la inclusión pues al no existir estas, no hay criterios para seleccionar los públicos y el uso que de ellos hacen. Un primer consenso que hacen es definir la calle como el único sitio público *“porque a nadie se le dice nada ahí”*. Esta afirmación se fundamenta en la carencia de normas con las que los chicos se forman en sectores como estos, es donde las primeras reglas claras las descubren en la calle, reglas de juego que se establecen y se legitiman por la comunidad por necesidad y por costumbre. Fácilmente los chicos pueden decidir su permanencia en la calle a su antojo, sin pedir muchos permisos, es un espacio donde se incluyen, donde se permite su presencia aunque sus decisiones y/o propuestas no sean muy visibles a nivel político.

“Es que desde que nacemos tenemos derecho a la calle.”

PRIVADO

- ✓ *Casi nada es privado, cada uno verá dónde se mete*
- ✓ *Se vuelve privado porque las personas deciden no entrar*
- ✓ *Las piezas de las parejas*

Todos están de acuerdo con la afirmación *“si uno tiene un fajo de billetes, ahí sí entra en cualquier parte”*, que muestra la posibilidad de unas fisuras que pueden tener las normas de funcionamiento de lo público o lo privado y que permiten su transformación, dependiendo de las necesidades del público y aquí puede transformarse un poco la frase de que *“toda regla tiene su excepción”* y podría decirse que *“toda regla puede ser saltada si te conviene”*. *“Hay papás que se van a tomar con los hijos a los bares y los meten detrás del mostrador, y si*

viene la policía pues salen y dicen que estaban pidiendo el baño prestado”; “hay discotecas donde uno como menor de edad puede entrar con una cédula que no sea de uno”; “cuando ya han cerrado todo y uno quiere comprar más trago pues hay lugares donde le venden y si no sabe en dónde pues le paga una carrera a un taxista y él lo lleva, porque ellos sí que saben”. En esa condición natural del ser humano de impregnarse, de adaptarse para sobrevivir, para hacer parte de y pertenecer, se crean estrategias que permiten saltar las reglas de las concepciones estereotipadas, impuestas por costumbres sociales y/o culturales. Siempre dentro de esa creatividad de invención habrá espacio para detectar las debilidades de las reglas de funcionamiento y crear estrategias para aprovecharlas a su acomodo ya sea en un nivel individual o colectivo.

3.4.4.2 Preconcepciones. No es posible llegar a la definición de lo público y de lo privado, aunque pueden darse unas relaciones entre estos, los públicos y los contra públicos y las concepciones: ¿Para qué son creados? Esto puede ayudar a definirlos, es decir: desde el punto de vista de las preconcepciones un parque se crea para brindar a los niños y a las familias un espacio en donde se puedan recrear e interrelacionarse. ¿Pero qué pasa si el niño o los adultos que quieren utilizarlo son indigentes? Son sacados por la policía del parque. Resulta que el parque fue preconcebido como un espacio de uso público, de los niños, adultos y las familias, e incluso hasta las mascotas, para el juego y la distracción sana, pero no fue concebido para dormir, cocinar, consumir droga (que es para lo que lo utilizan los indigentes). Esto hace que estos indigentes y sus necesidades no sean un público apto para estos escenarios públicos, entonces su condición hace que el parque sea privado para ellos. Un bar es un espacio público también con unas normas que condicionan un poco su uso, los menores de edad no pueden entrar, entonces por su condición de niños no pueden acceder a este espacio público, privado para ellos. Un hombre educado dentro del seno de una familia con unas costumbres morales fuertes, no entraría a un bar por considerarlo un sitio no muy sano, e ir en contra de sus principios, el bar seguirá estando abierto pero este

hombre se privará de él por su condición moral y seguro de no sentirse muy bien en él.

Los servicios públicos están a disposición del que los desee siempre y cuando pueda responder por sus costos, muchas personas y familias tendrán que privarse de algunos de ellos como la televisión por cable, el agua, la luz, el gas domiciliario, etc., por meras cuestiones económicas. Otros consideran que el teléfono no es muy útil y deciden no tener uno o no conectarse al Internet por no encontrarlo necesario o de su atracción, pero no por ello, tales servicios dejan de ser públicos. Al club Manizales se supone que sólo pueden entrar los socios, es un espacio donde ellos como público pueden disfrutar de él, el resto de las personas no podrán pasar de la puerta a menos que cuente con una invitación especial, podríamos encontrar la manera de entrar al espacio donde funciona: ir con un socio, convertirse en un empleado, pero entonces la pregunta es ¿si al entrar, este espacio se vuelve público para mí o funciona de una manera diferente? “Pues se supone, que está hecho para el disfrute y no sé qué tanto pueda disfrutar de él, si convertido en un empleado lo único que hago es limpiar y/o atender a los socios”. Usuarios, público natural.

Visto desde aquí es más fácil decir que son los públicos y el momento o la necesidad, los que le dan la definición correcta a lo público y lo privado, siendo complicado encontrar para ellos una sola definición y que pueda ser permanente. Hay públicos naturales, es decir, aptos para utilizar y disfrutar de los espacios denominados públicos y que al hacerlo compartidamente no perturban el uso de los otros, con comportamientos diferentes a los preestablecidos.

A partir de la frase “el sol es de todos” se pregunta: ¿La libertad para usar algo y para decidir sobre ello sería otra condición de lo público? Finalmente, las condiciones que definen lo público de acuerdo con la discusión y el análisis de los niños y las niñas son:

- Tanto lo público como lo privado tienen sus reglas de funcionamiento y toda regla puede ser saltada si conviene.
- Existen usuarios o un público natural, para quienes los lugares que fueron hechos para ellos son públicos. Pero son privados para quienes no fueron hechos.

3.5 SÓLO COMO CONTRASTE: NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE INCLUSIÓN, NIÑOS Y NIÑAS DE LA PLAZA

Las condiciones de vida, las formas de relación definen la configuración y la diferenciación de los escenarios sociales. Cada contexto social constituye sus propias formas de representación de lo público y sus propias dinámicas para la convivencia, sus propias manifestaciones éticas, políticas y sociales y sus propias formas de vivir juntos. Por lo tanto cada contexto o escenario social es distinto a los demás, posee dinámicas propias, constituye sus propias formas simbólicas y sus propias significaciones en su interior, así como sus propias formas de identidad que se contraponen o se diferencian de los demás contextos. Sin embargo, tales oposiciones o diferencias no siempre se dan de forma tajante y radical. En algunos contextos aparentemente contrapuestos en su totalidad, pueden encontrarse cierto tipo de relaciones que dejan ver que las formas de configurar los contextos sociales, si bien son diferentes, permiten la manifestación de ciertas similitudes.

Los escenarios sociales de la Plaza y el Condominio, aparentemente no tendrían nada en común, pues a simple vista las diferencias entre estos dos contextos son irreconciliables; sin embargo hay ciertas manifestaciones, ciertos rasgos que permiten fijar proximidades, que sin ser del todo evidentes permiten entablar una suerte de contraste entre estos dos contextos sociales. A continuación trataremos de desarrollar algunos aspectos de contraste entre los contextos sociales de la Plaza y del Condominio, de acuerdo con una información previa otorgada en entrevistas por niños que habitan estos dos sectores. Para lo

anterior tomaremos algunos aspectos de relevancia que nos permitan llevar a cabo el contraste.



Las prácticas sociales abren el interrogante por la noción de bienestar: ¿Se limitan a las condiciones económicas de los niños y las niñas? Uno de los aspectos fundamentales de la presente investigación es el de los usos o las formas de representación de lo público en los niños de la Plaza y en los del Condominio. En la información recogida en las entrevistas, en los talleres y en las observaciones se manifiestan diversos sentidos de lo público que tratarán de ser reflejados aquí.

3.5.1 Representaciones de lo público como espacio. La calle como espacio público representa, en ocasiones, tanto para los niños de la Plaza como para los del Condominio, cierto grado de peligrosidad e inseguridad. Sin embargo para los niños de la Plaza la calle también es el lugar de subsistencia, el lugar de trabajo y el lugar donde pueden encontrarse con sus amigos, el lugar donde se construyen lazos vivenciales de toda índole, por tanto, la calle se manifiesta como escenario obligatorio de tránsito, trabajo y diversión; mientras que los niños del Condominio, prefieren resguardarse de los peligros y la inseguridad de la calle en otros sitios no tan “públicos” como los centros comerciales o los parques interiores de su Condominio. Teniendo en cuenta que el principal inconveniente para los niños del Condominio es la inseguridad, los parques exteriores a su Condominio

son visitados con poca frecuencia y la mayoría del tiempo bajo vigilancia de los padres o de un adulto. Para los niños y niñas del Condominio lo público es asumido como esos lugares que son habitados o frecuentados por “todo el mundo”. Sin embargo la noción de “Todo el mundo” se reduce a los niños o a las personas cercanas y los espacios públicos están referidos a aquellos lugares que aún siendo privados (zonas del Condominio donde viven) son comunes para los propietarios de las diferentes casas, “área de juegos, gradual, vías, etc.”.

Es de anotar que al hablar de lugares públicos como parques, los niños y niñas del Condominio se remiten a parques sin la distinción tradicional entre los parques de diversiones por los que se debe pagar y los parques públicos entre “Panaca, Disney World, los juegos de diversiones de los centros comerciales y los parques que la administración ofrece a la ciudadanía en el ordenamiento territorial. Otros lugares considerados como públicos por los niños del Condominio son los centros comerciales, el cine, los clubes y los centros de recreación. Así, los lugares considerados como públicos están mediados por el mundo del mercado y contradicen en sí mismos la noción de lo público, pues estos lugares presentan restricciones en cuanto a su accesibilidad para todo el mundo.

Para los niños de la Plaza el espacio público por excelencia lo conforma la calle, en este espacio los niños construyen toda una serie de representaciones, de formas simbólicas y de significados de diversos tipos. La calle representa al mismo tiempo trabajo y diversión, lugar de encuentro, y peligrosidad.

“(..) pues que hay mucha violencia, casi no hay paz ya, le da miedo a uno salir a las calles, de pronto le pase algo o que lo vienen siguiendo o algo, entonces pues a mí no me da miedo sino que es mejor prevenir que lamentar, pero yo de todas maneras salgo porque lo que uno necesita ahorita es plata.”

La Plaza configura ella misma una diversidad de sentidos que giran a su alrededor, infinidad de representaciones que constituyen la visión que tienen sus habitantes de la ciudad. Toda la vida de los niños gira alrededor de su entorno; en las entrevistas, por ejemplo, se hace constantemente referencia a las dinámicas y formas de ser del espacio de la Plaza. Al contrario de los niños del Condominio, hay un reconocimiento directo e identitario con los espacios exteriores que conforman su entorno. En las representaciones de lo público desarrolladas por las niñas y los niños de la Plaza, la calle aparece como un espacio ambiguo de experiencias, libertades, juegos, recorridos, pero también de conflictos y “peligros”. Se trata de un entorno complejo de relaciones en las que pueden darse multiplicidad de situaciones y se convoca diversidad de personas:

“En la Plaza permanece mucha gente, hay muchos carros, con diferente fin cada uno, hay gran variedad de productos, hay personas como compradores, carretilleros, drogadictos, dueños de puestos, se ve variedad de personas; hay días buenos para la venta; unos compran, venden, roban o meten vicio.”

De esta forma, cada cual cumple diariamente una determinada función como actor social en la configuración de un escenario que no por ser compartido, por ser público, remite de inmediato al consenso o a la convivencia pacífica.

“(…) sin darse cuenta el puesto de ventas de J. se había vuelto un lugar de encuentro, un punto de referencia en la Plaza. Este punto de encuentro no era tan frecuentado sólo por niños, niñas o jóvenes, también adultos e incluso por momentos algunos drogadictos se hacen alrededor con el ánimo de escuchar las conversaciones e intervenir en ellas, algunos cuentan sus historias propias inventadas y en ocasiones divierten a los allí reunidos con despliegue de talentos populares, canciones, poesías, cuentos, adivinanzas, trovas, un micro punto cultural que estallaba espontáneamente y libremente sin horarios ni

días fijos, o que se aquieta y se adormece en el vaivén natural de las ventas de los productos allí ofertados, al aire libre, sin puertas ni rejas, abierto a todo tipo de público legitimado por todos de muchas maneras.”

Los niños y niñas de la Plaza hacen una cartografía permanente, hacen mapa con los espacios y lugares de la calle, ello enmarcándose en las convenciones sociales que ellos y ellas admiten y reconocen, provenientes quizá de los adultos, en las que cada lugar posee cargas semánticas y posibilidades de identificación social específica. Los niños y niñas reconocen y diferencian su lugar social, además de aquellos que pueden y no frecuentar por distintos motivos “*Asís, la Caseta, el Tierrero*” –rutas de escape de quienes roban–, con lo cual es claro que “*(...) no cualquiera puede entrar a la Tolfa*” pues éste y otros son sitios tabú para algunos niños, referentes de delincuencia y vicio, tales como las “ollas” (sitios de expendio y consumo de drogas) y los billares, que, por motivos distintos, son concebidos como un espacio de socialización propio de los adultos, principalmente de género masculino. Los límites entre los mundos público y privado se observan como diluidos, especialmente para niños y niñas que habitan escenarios márgenes o de la periferia. No es suficiente con hacer visible las múltiples realidades cotidianas que viven niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia, las situaciones que enfrentan trascienden la problemática de la vida doméstica y problematizan la vida pública en cuanto al proceso de formación de ciudadanos y la configuración del tejido social tanto en lo micro como en lo macro.

3.5.1.1 Los sentidos de la calle. En la calle, los parques y los andenes son para niños y niñas el sitio donde resuelven el sustento privado, a través del “rebusque”, la venta de verduras, tintos a domicilio, herramientas, ropa y electrodomésticos de segunda. Para las “meretrices”, como se llama a las mujeres madres de los niños y las niñas consultadas, en muchos de los casos niñas y jóvenes “menores de edad” que ejercen el trabajo sexual, es igualmente un lugar

de encuentro con clientes. En las representaciones de niños y niñas la calle se perfila como un lugar que funde las fronteras de lo público y lo privado. En estos espacios coexisten las actividades que mezclan la lúdica con el trabajo, el chisme o corrillo donde se puede afirmar “yo no sé”, “por ahí dicen...”, pero con las marañas necesarias para no quedar involucrados y se les aplique la ley de “sapos o sapas”.

La calle constituye un lugar donde transcurre la vida política de niños y niñas desde las tomas a la ciudad hasta los escenarios donde aflora la comunicación entre ellos y quienes viven la misma situación que ellos, los grupos que incluyen al excluido. Los lugares que reconocen como públicos, parque, Chipre, Liborio, calles, espacios abiertos con vitrinas o exposición al público; pabellones, almacenes de ropa, carnicerías, estanquillos, panaderías, droguerías y cafés; en contraposición de lugares cerrados como bodegas, casas o residencias, centros comerciales, lugares de juego y que no poseen restricciones de generalidad de clase: maquinitas, Su Suerte, bingos, chances, salones de billar.

Contrario a los sentidos que niños y niñas construyen en la calle, la institución escolar la considera un lugar peligroso. La directora se refería a un grupo de niños y niñas “si los echamos de la escuela serán los próximos indigentes de la galería porque son muchachos rebeldes que se salieron de las manos de sus padres. No importa que se vuelen de clases, así sea una sola clase que reciban, el hecho es que estén en un ambiente diferente al de la calle”.

Los límites de lo público y lo privado se definen según las restricciones que presentan los espacios para su accesibilidad. Estas restricciones están referidas a la edad (bares donde sólo pueden entrar los adultos) o a la procedencia y nivel socio-económico de quien los habita. Contrario a la noción de justicia pública, los niños ubican la estación de policía “porque sólo entran los policías y los ladrones”, o porque cuidan los espacios privados, “la Universidad es privada porque hay

muchos policías cuidando los aparatos que hay dentro”. El dinero se constituye en la principal restricción que observan los niños y las niñas para acceder a la pública. “La universidad es privada porque la gente que estudia tiene plata”, diferente a la gente que va a la escuela, instituciones reconocidas como públicas.

La avenida y especialmente la calle entre la escuela del pabellón central para abajo en donde pasan los coteros y está cambalache, un sitio donde venden toda clase de cacharrería de segunda y la gente cambia cosas, por ejemplo un zapato. También compran, aunque afirman que éste es un lugar muy peligroso porque generalmente *“los ladrones son los que mantienen ahí negociando”*. De la misma manera, en las representaciones se destaca la congestión de las calles *“no falta más gente porque a la hora que usted pase eso es tuquío de gente ni siquiera se puede caminar por ahí”*, pero en las noches ésta adquiere un sentido diferente *“un lugar de juego”* o *“la pista perfecta para montar en patineta”*. La calle según diferentes prácticas narradas por los niños y las niñas constituye un espacio público: trabajo sexual, comercialización y competencia entre las mujeres. *“La calle es libre”, “ábrase que esta esquina es la mía”, “mantengo en el andén con mi mamá”, “entre al niño, ¿no le da pena que vea esas cochinas?”*.

Una expresión en el juego libre de una niña.

Lleva la niña a la escuela y ella se va a hacer la comida y arreglar la pieza. “Bueno, como ya dejé el almuerzo listo me voy por fuera a ver qué hago hoy, vender bareta”, llegan varios clientes, ella ya sabe cuánto les tiene que vender y así sucesivamente se la pasa todo el rato sentada en el andén hablando con las amigas que al mismo tiempo son clientes, la mayoría trabajadoras sexuales, cuando va llegando medio día se entra a calentar el almuerzo.

“no, suerte de aquí, pues esta es la cuadra mía y por acá sólo vendo yo, así que ábrase y por las buenas o si no lo hago abrir gonorrea”

No, cómo así, la calle es libre y yo veré dónde me hago (...)

Se funde lo público con lo privado en la mezcla de escenarios de socialización política para los niños y niñas habitantes del sector. Sus dibujos muestran la calle como un acontecer diario, tanto las calles como las casas son los escenarios donde se debate la vida diaria.

Prácticas laborales. Los niños y niñas afirman que los lugares permitidos y concurridos por ellos son las calles vendiendo verduras y frutas; dentro de la zapatería arreglando y vendiendo zapatos; también pueden estar reciclando para ganar plata y dársela a la mamá; ayudándole al papá o a la mamá en el puesto, prácticas que coexisten con diversos juegos desde las actividades deportivas admitidas para niños como las tradicionalmente prohibidas para niños: *“podemos estar en el parque jugando fútbol y los billares porque hay adultos que nos dejan entrar para jugar un poquito.”*

De esta manera se manifiesta una gran diferencia en la forma como los niños de la Plaza y del Condominio se apropian y habitan los espacios públicos de su contexto social. Uno de los niños del sector de la Plaza dice que: *“Los niños pueden estar en la calle”*, esta afirmación aparentemente sencilla comporta una diferencia de los niños y niñas de la Plaza con respecto a los niños y niñas del Condominio, para quienes la calle no es un ámbito para estar de manera habitual y, en vez de éste, aparecen el Centro Comercial, el Condominio, el Conjunto cerrado, los parques. La calle hace parte de la cotidianidad de los niños y niñas de la Plaza, es el espacio donde realizan gran parte de sus actividades y es el lugar donde se manifiesta la supervivencia, donde se trabaja para conseguir el sustento.

Para los niños y niñas la Plaza se convierte en un microcosmos, al cual se circunscriben los principales referentes de ciudad que, a su vez, está poblado de múltiples personajes y presencias, de imaginarios tanto ciudadanos como rurales, los cuales aparentemente no aparecen en las expresiones de los niños del Condominio. En este caso hace presencia la Finca y el Condominio como

configuración habitacional donde se dan espacios amplios pero cerrados. Por su parte los niños de la Plaza referencian permanentemente las frutas, los plátanos y verduras que en su reiteración dentro del espacio público componen una sinfonía de formas y colores que no dejan de aparecer en sus representaciones. Los complejos habitacionales en los que se desenvuelven los niños y niñas de la Plaza muestran una gran diversidad de usos dentro de los mismos espacios, actividades distintas se dan cita en el mismo lugar sin conflictuar por ello entre sí. La *densidad* del poblamiento se manifiesta en la *intensidad* de relaciones. Por su parte, en las representaciones de los niños y niñas de estrato alto es evidente la clara diferenciación de las funciones de los espacios, la independencia en la convivencia y la separación de los mismos de acuerdo con los roles que cada miembro familiar desempeña. Un aspecto reiterativo es la coexistencia con los miembros de la familia, pero con una carga alta de independencia frente a los mismos.

En el taller del mapa para evidenciar los espacios públicos, niños y niñas dibujaban una casa para cada integrante de la familia: “Las personas están dentro de las casas, estamos cerca para comunicarnos con nuestros padres” en esta representación se resalta el mundo privado, aislado y su condicionamiento por lo que pertenece a cada quien de manera individual, cada quien con sus pertenencias pero con la necesidad de comunicación entre sí. Una representación de lo público como comunicación en un mundo individualizado”

En el caso de niños y niñas de la Plaza, al comprender la lógica que regula las residencias y los inquilinatos encontramos en ellas espacios públicos y privados: los corredores, los holles son, en algunos casos, el sitio de reunión de transvestidos, adultos, niños y niñas. En otras residencias son espacios vacíos y sobrecargados de normas en cuanto a la disciplina, al silencio, y especialmente la prohibición del encuentro y la socialización entre infantes, por todo aquello del disturbio que genera el juego y que, por tal razón, los infantes deben ser

"guardados" en los cuartos. Los cuartos son el espacio privado, la guarida, el lugar de escondite de la gran mayoría de los miembros de la galería. Pero, a su vez, en algunos casos, aquel recinto privado se vuelve semipúblico, en especial, la parte superior de la cama donde se atiende el cliente, y semiprivado, debajo de la cama donde se esconde al infante mientras se labora. La gran mayoría de las familias viven en piezas que, de manera paradójica, representan tanto un lugar privado como público, pues a pesar de corresponder exclusivamente a los miembros de la familia, son el lugar de refugio y en palabras de un representante familiar "donde se puede hablar libremente así todo el mundo lo escuche", se convierte en un lugar público para los mismos integrantes de la familia.

De la misma manera los baños, los lavaderos, los corredores, y en algunos casos las cocinas son lugares de encuentro y de normas para las familias que habitan los inquilinatos. Los espacios habitados por los niños y niñas de la Plaza y sus familias, no son espacios que permitan ninguna privacidad. El mismo espacio de habitación suelen ser las residencias donde las trabajadoras sexuales del sector atienden a sus clientes, donde se expende y comercializa droga, etc. O es el espacio que tienen que compartir con otras familias o con familiares distintos a sus padres haciendo de la vida en familia una práctica algo disfuncional.

De esta manera podemos observar como son construidas las representaciones de los espacios públicos por los niños y niñas de la Plaza y del Condominio; así como las formas como las prácticas de la calle y las dinámicas que se dan alrededor suyo o el desconocimiento o la prevención frente a ella, determinan una cantidad de comportamientos expresados en las prácticas cotidianas de los niños de estos dos contextos.

3.5.1.2 La Tolfa. EL lugar público que aparece de manera recurrente en relatos que remiten niños y niñas de la Plaza, en primera instancia, no al parque o la calle como ese escenario primero de aparición y actuación sin restricciones,

sino que remiten al margen del margen, la tolfa o basurero comunitario como el lugar que presenta las características con mayor disponibilidad para un tipo de disfrute lúdico, poco usual en una sociedad que tiende con más fuerza a la asepsia total –en muchos sentidos más que el meramente doméstico–, a la vez que es el espacio para la aparición de *los otros* en su modo más radical: delincuentes, “viciosos”, habitantes de la calle. Así, cuenta uno de los niños: *“vine con la ropa sucia porque estaba en la tolfa pantaniando”*. Al mismo tiempo, en las actividades en donde se recreaba el ambiente donde viven se representaba especialmente la tolfa como ese *“lugar donde echan la basura, fuman vicio, roban, hacen de comer con los sobrados de los que botan”*.

De este modo uno de los lugares más públicos que niños y niñas representan es el lugar que pierde el interés para la gran mayoría de personas y por esto mismo el menos normatizado y regulado, pero en el que los niños y niñas han descubierto propiedades y condiciones de disponibilidad para la accesibilidad con las que no cuentan otros espacios, haciendo caso omiso de escrúpulos y ascos. Es claro que la gente comúnmente desprecia la tolfa por sucia e insegura, sin embargo, para los niños y niñas es el lugar donde cualquiera puede ir, entre otras cosas, para suplir sus necesidades haciendo reciclaje de la abundancia de materiales orgánicos que van a parar allí y que son desperdiciados. Hay en esta imagen de lo público y en esta manera de practicarlo un reconocimiento de cierta *economía* de lo inútil, de una *ecología* del reuso y un *sentido* del desperdicio gracias al reciclaje. Representaciones éstas que dan cuenta, en lo micro, del papel que cumple el contexto de la Plaza de Mercado en ámbitos macro como espacio en el cual se combinan distintas funciones y modos de vida, así frente a la pregunta *“¿De qué le sirve la Plaza de Mercado a la ciudad?”*, uno de los niños responde: *“Es un lugar donde la gente consigue empleo fácil, es un lugar donde se vende mucha comida barata, es un lugar comercial. Lo malo es que es lugar con mucha delincuencia, ladrones, mariguaneros, peganteros y recicladores”*.

De otra parte, la Plaza es concebida como una especie de tolfa o basurero de la ciudad a la vez que, ambiguamente, un gran dispensario de la misma. En la Plaza, como en la tolfa, tienen espacio todas esas manifestaciones monstruosas, para una mirada normalizante, marginales e incluso delincuenciales frente a las formas habituales de socialidad y civilidad de la ciudad. La Plaza es al mismo tiempo un espacio de amortiguación social, es una terminal para el tránsito de los campesinos que vienen a traer sus productos, un espacio para el “rebusque” y el trato y los afectos hetero, homo, lésbico y trans sexual, un ámbito tanto para las ventas informales como para el comercio formal de gran rentabilidad, en el que, además, tienen lugar el trueque, el cambalache, las ventas de segunda de artículos recuperados o hurtados, es el principal centro de materiales reciclados y el espacio para el tipo de actividad laboral en la que se emplean al mismo tiempo grupos sociales tan distintos como los recicladores, los habitantes de la calle y drogadictos, es un lugar en el cual tienen cabida tanto la cantina y las popularmente llamadas “coperas”, como los puestos y centros homeopáticos, a la vez que la brujería, las artesanías y la venta de animales, en cierto modo, exóticos. La Plaza de Mercado como la Tolfa, constituirían a nuestro modo de ver una traducción enrevesada, monstruosa y caricaturesca del ideal moderno de lo público en el que todo y todos tienen su lugar dentro de la diversidad más radical, en el que la accesibilidad no le es vedada a nadie dentro de un laboratorio social sumamente complejo en el que coexisten expresiones violentas con formas inopinadas de coexistencia y tolerancia.

3.5.2 Representaciones de lo público como bienes. Este punto de análisis es uno de los más problemáticos, ya que permite hacer evidente las diferencias más radicales entre los contextos que se analizan en la investigación. Lo público como bienes muestra entre otras cosas los usos, las necesidades y los rechazos que se dan alrededor de los servicios públicos por excelencia, como la educación y la salud. Al mismo tiempo permite poner de manifiesto las diferencias

económicas, sociales y políticas de los contextos y cómo tales diferencias van configurando, a su vez, diferentes formas de construir ciudadanía.

De esta manera vemos cómo lo público como bienes se constituye en un fantasma para niños y niñas del Condominio y como tal el mundo privado abre el campo para la constitución de ciudadanía y subjetividad política en este grupo. En el mundo socio-económico de niños y niñas del Condominio, los bienes privados permiten resolver los problemas que en un estado de bienestar eran de orden público: la educación, la salud, la recreación. En este sentido, por ejemplo, la educación privada es puesta por encima de la pública:

“en la educación privada se tiene posibilidad de exigir”, “es de mejor calidad, permite mayor control”, “la educación privada es de más calidad que la pública”, “La educación privada es de buena calidad, enriquecida en valores y principios éticos. Mientras que la educación pública es de mala calidad, los profesores están desactualizados, son de edad y permanecen muchos años en la institución”, “lo público queda a la buena voluntad de los dirigentes, es como si fuera de caridad, como si le estuvieran haciendo un favor y por lo tanto es necesario conformarse con lo que se brinda”, “en lo público no se puede optar, ni reclamar”. Así, es necesario mantener una actitud de conformidad.

Por otro lado, para los niños y niñas de la Plaza la educación y la salud son servicios “resueltos” por el sistema público estatal y como tales no se les puede exigir ni reclamar. En una de las observaciones en un jardín infantil llegó una señora a preguntar qué le había pasado a la niña que tenía la cara morada, la profesora se enojó y le dijo *“hable de buenas maneras señora y si está muy enojada y si la niña no se le puede caer, entonces déjela en la casa”*. En el contexto del Condominio, lo público es percibido por parte de niños, niñas y padres de familia así: *“mis hijos estudian en un colegio privado porque son de*

buena calidad y puede uno exigir”, “público, no, eso es para pobres”, “*me gusta la educación privada porque les brinda una formación integral a los niños*”. Para niños y niñas del Condominio, el reconocimiento a la educación pública está referido a la educación para los niños pobres y sus prácticas relacionales con ellos son: llevar mercaditos, regalar un juguete nuevo en navidad, comprar un texto en la feria del libro. Para los niños y niñas de la Plaza el acceso a los medios educativos es una utopía:

“qué chimba profe esos computadores, si yo tuviera uno de esos me la pasaría todo el día ahí pegado, ja, pero en la casa no hay pa’ comida, ni pa’ pagar la pieza, menos pa’ un computador”

No obstante reconocer las privaciones de dicha realidad por parte de niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia ésta se naturaliza y se recrea con chistes: en una ocasión estábamos organizando un encuentro para realizar un taller nocturno en la devolución de la información, una “niña” trabajadora sexual, se reía con un compañero y decía:

“yo no puedo esta noche porque mañana tengo ¿cómo es que se llaman lo que les hacen a los de la universidad? ...-el tallerista contestó: ¿parciales?- Si, yo no puedo porque mañana tengo que madrugar para presentar un parcial... (entre risas)”

De esta manera es manifiesto el contraste sobre lo público como bienes los servicios de salud y de educación pública son vistos con desconfianza por los niños y niñas del Condominio muestra que los niños y niñas de la Plaza les resulta muy difícil aspirar como mínimo a bienes públicos. Otra diferencia esencial entre ambos grupos, respecto a lo público como bienes, se da en las relaciones de pertenencia y privatización de elementos materiales. Para los niños y niñas de la Plaza la relación con el mundo material no se privatiza sino que se pone a

disposición de quien lo necesita. Así, los materiales propuestos en los talleres, niños y niñas los comparten con quien los necesite. Para los niños y las niñas del Condominio los elementos materiales son propiedad privada para cada uno de ellos: “*mi colegio, mi bus de transporte, mi casa, mi carro, mi finca*”.

3.5.3 Instituciones tradicionales en la construcción de lo público

La familia. La familia como primer espacio de construcción de relaciones, roles, normas y valores tiene un gran impacto en la formación de los niños y niñas tanto de la Plaza como del Condominio, así las dinámicas que se desarrollan en el interior de este grupo social, concordantes con la diversidad de tipologías que se encuentran, hace posible por parte de la población, una disposición especial en términos de los procesos que, desde el ámbito de lo privado, tienen incidencia en las visiones y representaciones de lo público. La familia como institución social tradicional tiene, en su propia definición, cierto tipo de dinámicas y de formas de manifestarse. Sin embargo, la forma como lo familiar se practica en los dos contextos analizados en la presente investigación, dista mucho de lo que se entiende normal y tradicionalmente por familia como estructura social compuesta por roles, prácticas y vínculos afectivos determinados.

Características como la flexibilidad en las normas, definiciones no rígidas ni estructurales de los roles familiares y sociales, y la configuración de disposiciones valorativas diferentes a lo establecido culturalmente en las dinámicas familiares de nuestra región y en la familia típica nuclear, hacen que se cuestione, desde la mirada normalizante y moralista de algunas instituciones de protección, si existen las garantías mínimas para el desarrollo psicosocial de los niños pertenecientes a los contextos sociales en cuestión.

Teniendo en cuenta que en nuestra sociedad la familia es una institución “sacralizada” cuyas funciones, aparentemente universales, se consideran

inviolables, estos contextos con las particularidades de las que estamos analizando, evidencian que las funciones tradicionales de las familias se dislocan. Así, surge el interrogante sobre la influencia que tiene en los niños y niñas una organización familiar cuya característica es la flexibilidad, la disfuncionalidad y un desarrollo de roles marcados por la variabilidad que impone cada mundo de vida particular.

En el caso de los niños y niñas del Condominio, lo anterior se hace evidente, entre otras cosas, en el espacio físico de la vivienda, la cual no sólo es un espacio privado, sino también una estructura cerrada e individualizante, que hace que los comportamientos de los niños y niñas sean cada vez más solitarios, un espacio donde los conflictos y las diferencias se manejan de forma individual sin la interferencia de otros. Así lo vemos en el siguiente relato:

“En la cotidianidad de los niños es necesario resolver las situaciones de manera privada. No molestar a nadie y que nadie los moleste. ‘Por eso tengo todo lo que necesito’. Hay un lugar para cada cosa: incluso para los afectos: el perrito se constituye en el sentido de cuidado y reemplazo de afecto y compañía.”

En el caso de los niños y niñas de la Plaza la vivienda no sólo se configura como espacio privado sino que también se configura como un “espacio abierto” en el que se involucran otros como consecuencia de su actividad laboral o de sustento, como lugar de intercambio. De esta manera “la casa” para las familias de la Plaza no sólo se manifiesta como nicho de habitación, sino que en ocasiones, se convierte en ámbito de interés para un público “marginal”, una clientela, con lo cual ya no es sólo la familia, sino además otros habitantes, quienes inciden en la dinámica de las relaciones que allí se dan.

Vemos como para un niño o una niña de la Plaza es habitual como modo de vida este desenvolvimiento de la cotidianidad en convivencia con figuras tan distintas como la mamá o el travesti, el raponero y los hermanos, el padrastro y los vecinos; nos encontramos no sólo con un riesgo social, sino con un estilo de vida propio y particular. Esto puede ser interpretado, además de como un riesgo en la socialización y construcción de referentes de los niños y niñas, también como una herramienta a favor de los niños y niñas para la creación de nuevas formas de convivencia, ello a partir de la posibilidad de mirar sus experiencias cotidianas como entrenamiento para la vida y la convivencia en lo público social. En el contexto social de la Plaza el deber ser de las instituciones y su prefiguración de lo adecuado o inadecuado en los roles familiares, unos buenos referentes maternos o paternos se constituyen en modelos que se alejan de la realidad de niños y niñas. Para algunos niños y niñas que habitan en este contexto el consumo de sustancias psicoactivas por parte de los miembros familiares lo asumen como algo natural y cotidiano, así el mundo privado y subterráneo está abierto al mundo de niñas y niños. Narraciones como las de Z. evidencian este tipo de situaciones y permiten analizar las perspectivas de niños y niñas frente a una justicia legal y una justicia vital:

“Fue que mi mamá está en la cárcel porque la cogieron con otra amiga vendiendo marihuana y yo estoy muy aburrida porque yo creo que ella tenía unas pepas y póngale y verá cuidado que se van a demorar. Donde esa china le ponga el denuncia, allá se queda unos días y yo no quiero porque ella es la que nos hace la comida y la que nos cuida.”

Así mismo, esta situación evidencia que frente a los modelos prefigurados y las conductas que se han constituido como inadecuadas socialmente, se contraponen el establecimiento de vínculos por parte de niños y niñas frente a sus referentes familiares. En el mismo caso, la mamá afirma:

“No he tenido tiempo de ir a matricular la niña, además como ella no es hija legítima mía y todavía no la he adoptado, no tengo registro porque la mamá de ella la iba a regalar y yo me quedé con ella, me dio pesar porque esa mamá que se manda esta niña es una tristeza, sí o no’, le decía a la niña”.

La relación entre lo público estatal o legal y la institucionalidad familiar se confronta por procesos de construcción de legitimidad que allí se perfilan. Frente a la figura de madre ideal propuesta en las prácticas de las instituciones de protección, tenemos las vivencias de la niña que ha construido una madre protectora con una mujer que no es su madre biológica y pese a ser trabajadora sexual y consumir droga o alcohol.

La escuela. El espacio que le ofrece la familia a los niños y niñas de la Plaza, ya sea el más indicado o no, lo complementa o, en muchos casos, lo suple la escuela, presentándose la posibilidad para los niños y las niñas de entrar en el contexto de vivir lo público como obligación del Estado para garantizar sus derechos. Se empiezan a vivenciar diferentes situaciones desde que cruza la puerta de su vivienda, encuentra la calle, con sus múltiples posibilidades, los amigos, los vecinos hasta llegar a la escuela en donde los compañeros, profesores, los conocimientos, el juego entre otros, les permite vivir la experiencia desde el otro, desde la comunidad, desde la colectividad, convirtiéndose para ellos en nuevas formas de establecer relaciones, tratos, pactos que posibiliten el logro de las metas individuales que de alguna forma aunque no sean muy claras tienen proyectadas. Sin embargo, los niños y niñas no han sido preparados previamente para asumir estas nuevas relaciones, pues entre otras cosas, los padres no asumen la escuela como un complemento en la formación de los niños sino como su suplente. La única regla establecida para lanzar los niños a esta nueva etapa es la de no dejársela montar de nadie en la escuela. Esta nueva etapa predispone

a los niños a establecer relaciones de poder o subordinación con respecto a sus compañeros y profesores.

Por otro lado, las instituciones que cohabitan en estos contextos se enfrentan a dilemas permanentes entre la enseñanza del deber ser y las realidades que viven niños y niñas, generalmente leídas desde una perspectiva de vulneración de niños y niñas, de condena por la contingencia de su historia y con una mirada prefigurada del deber ser de niño y niña. En el ambiente escolar se pretende la adaptación social y la forma de alcanzarla varían entre los medios punitivos y medios de empoderamiento subjetivo. Entre amarrar los columpios³³ y desarrollar talleres de autoestima y control de impulsos³⁴, del requisito de la policía³⁵ a oportunidades artísticas y académicas.

De este modo, la escuela es un micro mundo que replica lo que se vive afuera en la Plaza, relaciones de poder, negociaciones y trueques de favores por elementos necesarios, amenazas, robos, relaciones estrechas entre amigos, relaciones de protección. Los profesores como imagen de autoridad y modelo a seguir, en muchas ocasiones no cumplen dicha función, pues los medios de control que utilizan con los niños no permiten un acercamiento a ellos sino más bien hacen que los vean como un agente fiscalizador, autoritario que impone normas sin permitir la participación para la construcción conjunta de reglas de

³³ En el descanso varios niños estaban jugando en un solo columpio, saltaban y brincaban muy fuerte, de pronto todos empezaron hacer fuerza para columpiarse, se elevaron tan alto que uno de ellos cayó, se golpeó la frente y la boca, y le salía mucha sangre.

El resto empezó a brincar en la tabla del columpio y esta se cayó. La directora dijo que encadenaran el columpio para que no los utilizaran.

³⁴ Talleres de Habilidades para la vida, constructores de Paz, investigación de reglas de Juego y Representaciones de lo público.

³⁵ Después llegó la policía a requisar a los niños y a las niñas porque la directora le informó que muchos niños llegaron armados.

juego que permitan que la escuela sea un centro de operaciones para vivir la comunión, la cooperación, la formación, las relaciones horizontales que conduzcan a la creación desde la comunidad educativa de formas de organización que permitan vivenciar, disfrutar y cuidar lo público. Finalmente, en el caso de los niños y niñas del Condominio es evidente que la escuela no se enmarca dentro de los usos que ellos puedan tener de lo público, sino, por el contrario, que es una de las muchas cosas que tienen resueltas en su mundo privado.

Sin embargo, y a pesar de las diferencias que en este sentido puedan tener con los niños y niñas de la Plaza, la escuela también representa la sustitución de lo que el espacio familiar no permite llenar, permite también la construcción de lazos con otros niños y la generación de cierto grado de responsabilidad y autonomía. Para las familias del Condominio, en general, es de gran importancia mantener a sus niños y niñas ocupados, de forma tal que la escuela sufre una especie de extensión que se desarrolla en otras actividades de formación como lo podemos observar en el siguiente relato:

“Los días cotidianos de los niños del Condominio transcurren en la institución escolar y su complemento con actividades extracurriculares (fútbol, pintura, baile, gimnasio, etc.) En palabras de un padre ‘es importante mantener a los hijos ocupados’”

De esta manera los niños y niñas del Condominio viven al ritmo de los adultos y con estilo de vida de los adultos, sus actividades cotidianas están perfectamente planeadas para “aprovechar” cualquier minuto libre en “algo provechoso”.

“En las entrevistas se hace evidente la organización y planeación de la vida de niños y niñas, se crea un mundo ejecutivo: que incluye ir al colegio, ir a clases de baile o prácticas deportivas y llegar a dormir... es una vida con una agenda ocupada pues la preparación y superación a todo nivel es la meta familiar.”

Lo laboral. Mientras para los niños y niñas del Condominio el trabajo o el mundo laboral está reservado para una etapa posterior de sus vidas, una vez hayan terminado su etapa de preparación académica y una vez hayan podido lograr ser lo que quisieron ser, por lo menos en términos de formación, los niños y niñas de la Plaza ingresan al mundo laboral muchísimo más temprano debido a las condiciones económicas, sociales y culturales de su contexto social. Para los niños y niñas del Condominio el acercamiento más próximo al mundo laboral es al de sus padres, que en su mayoría, se toman como modelo o como pasos a seguir. Lo laboral en este contexto es lo que permite el sostenimiento de su mundo privado, resuelto y libre de necesidades: *“mi papá es el dueño de (empresa de buses), gana mucha plata y por eso estamos como estamos”. Se atribuye el bienestar a las comodidades materiales. “Mis papás ganan mucha plata”.*

Mientras tanto, en el contexto de la Plaza, la esperanza de los niños y niñas, muchas veces se traduce en no tener que repetir o tener que ingresar a la realidad laboral de sus padres. El trabajo como función determinante en el contexto de lo público que experimentan los niños y niñas de la Plaza se ve referenciado en, por lo menos, dos direcciones: la actividad económica de los adultos y el medio de sobrevivencia de los menores: *“Era un negocio familiar, la mamá hacía las empanadas, la tía y la prima empacaban la solución, él vendía por la tarde y luego lo remplazaba la tía por la noche.”*

En los diferentes encuentros, realizados en el transcurso de esta investigación, muchos de los niños y niñas de la Plaza cuentan sus experiencias laborales después de la escuela, que además vinculan con las de otros niños y niñas que no estudian por estar buscando el sustento diario para la familia. En esto se encuentra que para ellos es tanto o más gratificante obtener ingresos económicos que salir a jugar con los amigos o amigas, el juego más serio aquí es el de “ser grandes” cumpliendo obligaciones que para el conjunto de la sociedad estarían asignadas exclusivamente para los adultos.

“Yo en eso trabajaba alzando mercados, por la mañana me iba a estudiar y por la tarde venía a trabajar y a las 7 me acostaba (...) (...) cumplí los 13 años y empecé a trabajar con la chaza, mi papá se salió de Zonas Azules y entonces nos turnábamos la chaza, él de día y yo de noche y yo... yo salgo de noche, me va bien, claro que a veces con mucho miedo por lo que está pasando, pero ahí vamos.”

El ingreso de los niños y niñas de la Plaza al campo laboral abre otras perspectivas de mundo, tan complejas como constructivas, que no tienen otros niños que están desempeñando las funciones y roles que se suponen correspondientes a su edad y etapa vital, pues se acercan a la mirada y vivencias del adulto por medio del juego (representan los roles que ven en su contexto: jugar al papá y a la mamá, quienes desde el imaginario social son quienes trabajan y cuidan los hijos). Caso contrario a lo que algunos niños que viven en la Plaza, en donde este juego se convierte en realidad, pues vemos niños que cumplen efectivamente la función económica y socializadora (de crianza de “menores”) bien sea de hermanitos –por las salidas frecuentes de la madre para rebuscarse el dinero– o por la maternidad/paternidad precoz de algunos de los niños y niñas.

Podríamos decir, aventurando una interpretación, que los niños y niñas *performan* efectivamente un rol social que, no por extraño a la etapa del ciclo vital, comporta más o menos satisfacciones o dificultades. Aquí, el juego social altamente ritualizado de la diferenciación de funciones de acuerdo con la etapa vital (el juego para los niños y niñas y el trabajo para los adultos), es roto por la práctica cotidiana de los niños y niñas del sector de la Plaza, situación que se convierte en motivo para que en algunas ocasiones se cierna un velo de marginalidad e ilegalidad sobre este contexto social. Ello porque desde las referencias públicas (aparentemente compartidas por la ciudadanía) de estructuración de lo social, este sector desenvuelve funciones aparentemente “aestructurales” que ponen en riesgo la normalidad y la moralidad. Con relación a

los adultos, los niños y niñas perciben las posibilidades y garantías de trabajo que se ofrecen, teniendo presentes además las dificultades, la ilegalidad, marginalidad o rechazo que comportan algunas de las actividades económicas propias del sector, generando las estrategias necesarias de reserva, silencio o afirmación crítica, advierten las dificultades que entrañan para su trabajo las normas y prohibiciones institucionales y legales para, de esta manera, poder llevar a cabo las actividades que permitan su supervivencia.

3.5.4 Representaciones de lo público como foro de expresión.

“Hay no, yo definitivamente no sirvo para cuidar niños, las dos mías ya me tienen loca, oiga, ponen problema por todo, que si la comida está caliente lloran, si está fría también, yo reconozco que soy muy grosera con ellas y les pego duro, pero así me criaron a mí y eso que peor y vea que aprendí a ser una berraca en la vida, a no depender de nadie y rebuscarme las cosas yo sola, por ellas he tenido problemas con los del hotel donde viví antes porque había una vieja que se metía en todo, si las regañaba malo, si les pegaba también, un día no me aguanté y le di tanto que amanecí en el calabozo, yo le dije, yo si me trabo, si soy puta, si les pego es problema mío porque soy yo y es mi vida y no sea sapa”

En el contexto del Condominio, sobresale el diálogo como la forma de resolver los conflictos. A este se acude no sólo en la mediación de la vida doméstica, sino también en los conflictos cotidianos entre vecinos. En las prácticas discursivas de construcción de paz y ciudadanía, una de las madres resaltó: “no somos iguales y no nos amamos los unos a los otros, pero es necesario al menos respetarnos” .En un conflicto del barrio la mamá buscaba conciliar a través de argumentos racionales y desarrollaba estrategias de envío de artículos a los vecinos para que éstos reflexionaran. En este caso se observa la mediación de los discursos académicos en las prácticas “políticas” familiares como manifestación del nivel de

formación alcanzado por el núcleo familiar. En este sentido, las prácticas cotidianas en el Condominio manifiestan una tensión existente entre lo que se debe o no tolerar o hacer dentro del comportamiento de lo privado, teniendo muy claro en lo que no se deben meter o en lo que se cataloga como disturbios públicos. Por ejemplo, las fiestas nocturnas que interrumpen el sueño de los vecinos, provocan llamar a la policía para quejarse, entonces se corre el riesgo de que esa persona tome represalias. De tal manera que la vigilancia por el respeto a los mínimos acuerdos, en relación con la regulación cultural, es muy fuerte en la construcción de lo público, aquí se ve la necesidad de buscar medios asertivos en la construcción de lo público o simplemente aguantar porque “qué pena con los vecinos”. Por ello la forma de manifestar inconformidad o de poner en el tapete algún tema relacionado con el Condominio se realiza en las reuniones o asambleas de vecinos. “En el Condominio se expresa la opinión en asambleas y reuniones”.

Sin embargo, la regulación cultural va segregando a determinadas personas, los que participan de las reuniones son unos pocos interesados en temas comunes mientras que otras personas se van aislando y prefieren no meterse con nadie, la privacidad es muy importante para ellos. Ahora bien en el espacio del Condominio, los problemas interpersonales y familiares, prefieren dejarlos en remojo. Hablar se considera más como un medio de desahogo con algunas personas, que como un medio de resolución de conflictos. Y en otras ocasiones el que usa medios públicos para resolverlos se considera que es una acción de “bajeza” y un atentado contra la dignidad de la familia. En caso de dificultades se acude sólo a la familia cercana “no me gusta que se enteren de mis dificultades”. Pedir que otras personas se solidaricen con ellos da vergüenza.

De esta manera las reglas de juego y las regulaciones culturales en el Condominio son: Confía sólo en los tuyos; Aprende a vivir solo, a resolver tus necesidades de manera independiente; Ser autónomo es resolverse la vida de

manera individual, no mostrar la necesidad porque te insignifica, No cuentes los problemas a nadie, no confíes en nadie. Los niños y niñas del Condominio desarrollan su vida en espacios y formas de ser completamente individualistas que, en muchas ocasiones, reflejan su propio encierro, sus propios miedos de asumir la realidad exterior y por lo tanto evidencian su vulnerabilidad. Finalmente, se vive en un mundo profesionalizado: se tiene una respuesta técnica para la solución de problemas privados: la opción mas palpable es ir donde el psicólogo, el terapeuta ocupacional, etc. Se confía más en la ayuda profesional, que en la resolución de conflictos como una forma legítima y con criterio de verdad para la mediación entre los conflictos intrafamiliares y para la orientación de los niños; de la misma manera, niños y niñas reconocen al psicólogo, al psiquiatra o al terapeuta como las personas que logran mediar las situaciones de conflicto.

Por otro lado están los niños y niñas de la Plaza para los cuales, su propia cotidianidad es su misma forma y uso de lo público como foro de expresión, es a partir del carácter performativo de su propio cuerpo y de sus propias acciones y labores cotidianas que expresan sus sentimientos. Así lo expresa una niña en un ejercicio:

“Dos pájaros hablaban del cielo que como estaba de lindo y luego se ponen bravas porque le quitó la comida y me pegaba, yo le decía: por qué me pegó descarada si yo tenía hambre. Nos contentamos y bajamos a la Galería y comemos tierra y nos vamos para la casa (bajos) y allá están las mamás y los papás de nosotros y nos hacen la comida y trabajan en una finca y nos regañan: ‘descarados hijueputas y nos pegan en la boca para que nos callemos porque la mamá mía está durmiendo porque se trasnochó’.

Relato, integrantes: los pájaros están volando, pelean y luego arreglan sus diferencias, bajan donde sus padres quienes los regañan porque tienen hambre.”

Los contextos habitados diariamente por los niños y niñas de la Plaza llevan impresos los signos del cuidado y la supervivencia. Cuidado porque el propio contexto hace que la acción de habitarlo sea insegura y en ocasiones peligrosa y supervivencia porque es el espacio donde se consigue de cualquier manera lo que se necesita. Las reglas de juego y regulaciones culturales que determinan lo público como foro de expresión para los niños y niñas del contexto de la Plaza son: “ver, oír y callar”, algo es algo, peor es nada, lo legal no es lo legítimo y lo legítimo no es lo legal, no dejársela montar.

Lo público como foro de expresión, como forma de encontrar mínimos acuerdos en medio de intereses en conflicto. Los conflictos por parte de niñas y niños del Condominio se solucionan llorando, peleando (aunque no de manera física porque se interioriza que está mal hecho) y a través del diálogo como mejor forma de solución, situación contraria a las formas de resolución del conflicto en la Plaza de mercado, solución a través de la defensa física, el ajusticiamiento y la norma de “no dejársela montar”.

3.5.5 Contraste en las reglas de juego y regulaciones culturales. La realidad socioeconómica y política del país y de los contextos sociales específicos, permite que los diversos colectivos constituyan una serie de reglas de juego que, a su vez, permiten el surgimiento de ciertas regulaciones culturales que niños y niñas apropian desde las prácticas de crianza con una impronta y carga emocional que regulará el comportamiento individual y colectivo, prácticas contextuales referidas a las dinámicas y configuraciones de su contexto específico. De este modo las reglas de juego y las regulaciones culturales parten de un reconocimiento del entorno social, cultural y político y permiten fijar y construir usos, sentidos y representaciones de lo público. En el caso de los niños y niñas de la Plaza estas representaciones están referidas a la lucha por la supervivencia que configuran formas de contrapolítica o contraesferas públicas y en cuanto a los niños y niñas del Condominio, las representaciones de lo público están determinadas por la

anulación de la esfera de lo público, por su ineficiencia, falta de calidad y poca utilidad.

Para ambos grupos las problemáticas de orden personal o social se resuelven desde las condiciones particulares en el mundo de la vida personal y privada, los unos por sus esfuerzos especialmente laborales y los otros de acuerdo con el poder adquisitivo de los padres que logran obtener los bienes y servicios públicos de alta calidad. Así, en ambos contextos se vivencian reglas de juego en la construcción de lo público: En el contexto de la Plaza las reglas se constituyen en formas defensivas ante las condiciones de vida de los sujetos y formas de supervivencia, así como también se constituyen en estrategias para manipular ciertas situaciones de su entorno y para sacar provecho de ellas. Las reglas de juego de la Plaza las constituyen expresiones como: “ver, oír y callar”; “lo legal es ilegítimo, lo legítimo no es legal”, “algo es algo peor es nada”. Por otro lado, en el contexto del Condominio, las dinámicas identitarias y vivenciales de los niños y niñas se materializan en frases como: “Si tienes con qué, no molestes a nadie”, “lo público es para pobres”. Pues la vida privada garantiza status, seguridad y calidad, la seguridad que no garantiza la vida pública.

3.5.6 Experiencias del ser niño(a). La niñez entendida desde el lugar común de las prácticas discursivas de las disciplinas contemporáneas como la psicológica, pedagógica, sociológica y jurídica como una etapa humana que responde a cierto tipo de comportamientos distintos y diferenciables de los de los adultos, que es reglamentada por cierto tipo de normas y leyes que posibilitan, a su vez, unos derechos especiales referentes al trato y las condiciones de vida de los niños, se relativiza según el contexto social, político y económico al que se aplique.

En el caso de los niños y niñas de la Plaza y del Condominio, la niñez, en muchos de los casos es sólo una característica de edad y no concuerda en

totalidad con lo estipulado desde las normas y leyes constitucionales, así como tampoco hay un cumplimiento de sus derechos.

Los niños y niñas de la Plaza se ven obligados por sus condiciones económicas y sociales a emprender acciones que son específicas de los adultos, se ven obligados a entrar en el mundo laboral y las actividades que tienen que realizar están lejos de lo que la ley ordena: *“M. toma sus propias decisiones, trabaja para conseguir su comida y ayuda a su disfuncional familia. A pesar de sus escasos 11 años sale cuando quiere, a la hora que quiere, llega cuando quiere y a la hora que quiere y aunque sea difícil creerlo no necesita pedir permiso o dar explicaciones a menos que llegue muy tarde sin plata.”*

De este modo, el rol, el lugar social que desempeña la figura de niños y niñas no está referido solamente a la escuela y al juego. Los niños y las niñas representan un papel fundamental en el sostenimiento económico de la familia. Es decir, las funciones de juego y aprendizaje que comparten con los niños y niñas del Condominio se complementan con el ingreso al mundo laboral y las responsabilidades que ello comporta. De este modo, como narra uno de los participantes: *“Los niños pueden estar”, a la vez, “(...) ayudando al papá, a la mamá; en las bibliotecas, haciendo las tareas; en el patio de la casa, en las cafeterías; en las cosechas trabajando; haciendo algún mandado; trabajando con los caballos, llevando papa, panela; ganando plata para llevarle a la mamá y al papá”*. Mientras que para los niños del Condominio la vida cotidiana parece oscilar entre el paso por la escuela y las actividades de ocio y socialización que le circundan, situándose el colegio y la actividad académica en eje central del tipo de vida en la que se desarrollan.

La Plaza como espacio público y espacio de supervivencia implica en el marco de las relaciones de comercio e intercambio que la signan en su conjunto, la definición de los roles sociales a partir de esta función que desempeña el sector. En este marco, los niños toman su propio lugar como actores que co-construyen el

entorno y participan en el sostenimiento de los grupos familiares, ello sin las garantías y posibilidades de decisión oficial propias de la ciudadanía. La legitimidad de la participación permanente de los niños en la construcción del escenario social de la Plaza parte, además del reconocimiento del conjunto de actores sociales, de su autorreconocimiento como actores esenciales en la definición de la vida diaria y en la búsqueda de la sobrevivencia económica y social.

“(...)hablaba a su corta edad de muchas cosas, cosas de los que hablaría un niño de 12 años como él, juegos, televisión, videos, fiestas, la ropa de moda, del fútbol y cómo iba el Once, aunque a veces prefería el América. Pero también podía hablar de droga, prostitución, sicarios y asesinatos, aunque él era un niño que no se metía con nada de eso, lo sabía porque lo veía y lo oía por todas partes, a los adultos y luego a sus amigos que repetían para ellos lo que habían visto u oído, su único contacto real y directo con estos problemas era la venta de solución pero parecía que no percibía esto como daño a los otros o a sí mismo, lo entendía más como una manera de ayuda a su familia y además no era todo el tiempo, él estaba allí desde las 3:00 p.m. hasta las 6:00 p.m.”

Por otro lado los días cotidianos de los niños del Condominio transcurren en la institución escolar y su complemento con actividades extracurriculares (fútbol, pintura, baile, gimnasio, etc.) En palabras de un padre *“es importante mantener a los hijos ocupados”*, de esta manera los niños y niñas del Condominio viven al ritmo de los adultos y con estilo de vida de los adultos, aunque en condiciones muy diferentes a los niños y niñas de la Plaza, pues sus actividades no están relacionadas con el trabajo y la sobrevivencia. Este es el caso de una niña del Condominio: *“la gran mayoría de veces la mamá sale antes de que ella se despierte y llega cuando está dormida”* relataba la niñera que se hacía cargo de L. *“Ahora que está en el colegio la niña no se ve tan sola. La abuela la recoge para*

llevarla a clases de pintura o de baile". En este caso, la supervisión es realizada por la empleada en el sentido de dar el algo cuando llega después del colegio y estar pendiente que no le falte nada en cuanto a lo material. Sus referentes del mundo de lo público se relacionan con las actividades del Condominio (visitas a lugares comunes, llevar el perrito al parque).

En la cotidianidad de los niños del Condominio, en la mayoría de los casos, es necesario resolver las situaciones de manera privada. No molestar a nadie y que nadie los moleste. *"Por eso tengo todo lo que necesito"*. Hay un lugar para cada cosa: incluso para los afectos: el perrito se constituye en el sentido de cuidado y reemplazo de afecto y compañía, quien tiene igualdad de privilegios que los mismos niños. (Transporte para ir a la guardería de perros, comidas especiales y niñero para sacarlo a orinar y jugar). En los anteriores casos podemos observar un cambio de rol del ser niño(a) en nuestra época contemporánea y en ambos escenarios, niños y niñas que de acuerdo con las condiciones de los contextos deben enfrentar el mundo de manera independiente. En el caso de los niños de la Plaza no sólo desde el punto de vista del trabajo infantil que lo conllevaría a privarse de su condición infantil, sino las formas en que coexisten los intereses del juego con su responsabilidad laboral. Como jugar a lavar la ropa mientras esperaba su turno para ofrecer sus productos, jugar patineta con Agonía y simultáneamente vendía empanadas y solución. Al mismo tiempo, las habilidades que desarrollan para enfrentar su entorno. En el caso de los niños del Condominio se observan agendas ocupadas y estrategias para arreglárselas por sí mismos o para manejar la soledad. Tal vulnerabilidad se interroga también desde las condiciones del contexto, ¿vulnerable a qué y en dónde? El grupo de la Plaza desarrolla habilidades para enfrentar espacios públicos, ya que son vistos como peligrosos. Resuelven la vida de manera independiente, aprenden a adaptarse desde sus respuestas individuales. Situación que no podrían enfrentar niños y niñas del Condominio, sin embargo, tanto los niños y las niñas de la Plaza como

del Condominio tienen que aprender a resolver sus problemas y sus inconvenientes de forma individual.

A manera de conclusión, la construcción de lo público en el contraste entre las condiciones de “hiper-realización o des-realización” de la niñez se observa como diluido en ambos contextos, en el primero lo público aparece como un fantasma, no se disfruta de él, no es útil y en la mayoría de las ocasiones se constituye en peligroso de acuerdo con las prácticas de niños y niñas. La justificación de lo público se establece a partir de la necesidad de seguridad. “*Me secuestraron a un tío*”, “*no me dejan ir*”, “*¿público? qué tal, lo público es para pobres*”. En el segundo caso, a lo público se asocia con los sistemas punitivos y de represión: “*amarraron los columpios de la escuela*”, “*me escondí porque venían los de Bienestar*”, “*cuidado con los tombos*”, “*cuidado con la cámara*”, para acceder a los mínimos requeridos para la supervivencia, que se han expresado en prácticas mundializadas como la defensa de los derechos de los niños, se accede a partir de artimañas o artificios -camuflarse en el centro comercial como si estuviera acompañado por un adulto bien vestido-, llegar intempestivamente a lavar el parabrisas de los carros para que la gente les dé la monedita, hacerse el malabarista de las naranjas en medio de los semáforos, desarrollar habilidades histriónicas para victimar su situación, desde la colaboración para el suero del hermanito que está en el hospital, hasta la mimetización de venta de empanadas a venta de boxer.

De igual forma en los grupos contrastes se observa que la construcción de lo público se desarrolla a través de la legitimación de prácticas cotidianas que consisten en reglas construidas cotidianamente en un diálogo entre las orientaciones comportamentales de los niños y niñas y la configuración de sus contextos inmediatos. Entre las reglas de “*si tienes con qué no molestes a nadie*”, “*lo público no es necesario*”, “*lo público es de mala calidad*”, porque en la vida privada se resuelven las necesidades de educación, salud, recreación y el “no

dejársela montar”, “*lo legal es lo legítimo y lo legítimo no es legal*”, “*el ver, oír y callar*” existe una diferencia fundamental en la construcción de lo público en los dos grupos contrastes, la constitución de instituciones intermedias, construcción de normas y formas de organización, es decir construcción de una política cotidiana a la defensa de su propia existencia como formas de construcción “*perversamente natural*” por parte de niños y niñas que habitan contextos márgenes y de la periferia y la naturalización de la resolución de conflictos a partir del mundo privado por parte de niños y niñas en condiciones de “inclusión”. Para ambos grupos en todo caso, lo público en el sentido de lo común, de foro de expresión, de bienes, de lo que es de todos, constituye un fantasma.

Para ambos grupos las nociones de niñez y de vulnerabilidad quedan interrogados en las prácticas cotidianas tanto en las formas de hiper- realización de la niñez, desarrollo de habilidades que superan las del mundo adulto, específicamente en el desarrollo de habilidades, competencias o inteligencias tecnológicas, agendas ejecutivas y competencias para enfrentar el mundo de la soledad semi-pública y semi-privada, como en el caso de la niñez “des-realizada” habilidades para defenderse y configurar su propio entorno para la sobre-vivencia, desarrollo de artimañas y artificios, formas de defensa frente al peligro y específicamente la estructuración de un mundo personal y social en torno a la regla de juego cultural “*no dejársela montar*” como regulaciones o mecanismos defensivos y ofensivos en la construcción y adaptación del mundo social.

En ambos casos las instituciones tradicionales tales como la familia, la Iglesia, la escuela, el Estado, son interrogadas en las prácticas o representaciones preformativas de niños y niñas de ambos contextos. En el contexto de niños y niñas de la Plaza, la familia se constituye en un lugar ambivalente entre un espacio de base segura – insegura que implica la resignación expresa en la regulación cultural “*algo es algo, peor es nada*”, o en aquella que relativiza el cuidado familiar por parte de la familia en donde el cuidador o base segura es

alguien contratado para ello -me cuida la muchacha, la niñera y en algunas ocasiones la abuela. Elemento que relativiza a su vez el sentido de la responsabilidad de la infancia en ambos sentidos: asunto público o privado.

Finalmente, como construcción de instituciones intermedias aparecen aquellas que leen el contexto y ofrecen oportunidades para cambiar realidades, aquellas que no moralizan los niños y sus comportamientos sino que los aceptan como son y les permiten optar. Aquellas donde los niños y niñas se sienten escuchados como interlocutores en la construcción de sus propios escenarios, en sus propias propuestas para dar solución a sus problemas cotidianos. “Jardines infantiles a domicilio y nocturno, trabajo en teatro, títeres o taller de los juguetes, grupo CP”, formas que coexisten con los horarios de niños y niñas, de acuerdo con las formas laborales: expendio de droga, prostitución y hasta sicariato. Estas instituciones se presentan como nuevas expresiones de lo público político y a pesar de ofrecer, como se señaló anteriormente, nuevas oportunidades a niños y niñas, saben que no son la solución total al cambio de realidad de niños y niñas, sin embargo, y en contra de las actitudes mesiánicas que “piensan que la solución y los problemas están en los niños”, reconocen la necesidad de modificar condiciones y contextos de socialización política como formas de simplemente vivir.

CAPITULO IV. DISCUSIÓN TEORICA

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación se propone debatir con los teóricos que han tematizado la noción de lo público con el objeto de ampliar su comprensión desde la perspectiva de la niñez. Este capítulo pretende abrir los nuevos interrogantes que surgen de la comprensión de las reglas de juego culturales o patrones de valor cultural que producen y reproducen niños y niñas en contextos márgenes, y que inciden en la construcción de lo público. En este sentido, en primera instancia, este capítulo concluirá las categorías teóricas que surgen del estudio: Público como inclusión o accesibilidad al retomar los planteamientos de la teoría deliberativa propuesta por Habermas y seguida por Nancy Fraser. De la misma manera, se retomarán algunos planteamientos propuestos por Arendt y su relación con Heidegger con el fin de interrogar la noción de lo político desde dos perspectivas que coexisten: “cómo son las cosas” y “como deben ser las cosas”.

4.1 LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN PARA PENSAR LO PÚBLICO

Como se expuso anteriormente desde las teorías sociales, filosóficas e históricas podríamos ubicar tres categorías respecto de lo público: Lo público como espacio, como bienes y como foro de expresión. Lo público como espacio evoca la idea de que cuando se cambia de lugar se cambian significados, sentimientos y pensamientos como ocurre en las experiencias psico-sociales expuestas en bares, piezas de habitación, asambleas, corredores, calles y teatros (Christie, 1994). Lo público como bienes está referido a los servicios mínimos que se deben ofrecer para todas las personas tales como el agua, la educación, etcétera; dentro de esta categoría se cuestiona: ¿En dónde se toman las decisiones de interés común? ¿Quiénes se encargan de producir y de proteger los bienes públicos? (Cunill, 1997, p. 297) y lo público como foro de expresión que

aparece como una categoría que posibilita la configuración de la política gracias al debate en medio de múltiples intereses. De esta manera, la política implica un espacio de relación, “la política nace entre los hombres y por lo tanto fuera del hombre.” (Arendt, 1959, p. 31) “no es el privilegio de un agente político, concierne al estar entre los otros *Inter esse*” (Arendt, 1959, p. 26).

A partir de las enseñanzas históricas referidas al *agora* griega y en términos de Heller (2000), la ruptura entre la muda coexistencia entre los espacios públicos y privados se profundizará en la noción de lo público como foro de expresión para generar algunos interrogantes frente a la construcción de la categoría lo público como inclusión.

4.1.1 Algunas advertencias frente a la noción de inclusión. Cada una de las palabras con las cuales se menciona la realidad trae implícita las formas desde donde se está interpretando, ya sea como marco de acción, o como forma de ser, desear y hacer el mundo. El término inclusión es heredero del término desarrollo y desde su raíz no logra liberarse de las condiciones de homogeneización de las poblaciones. De acuerdo con Martínez (2004) el término desarrollo aparece después de la segunda guerra mundial desde donde se propuso liberar a los pueblos de la pobreza. En las Naciones Unidas se elaboraron conceptos estratégicos hacia la organización de un nuevo orden mundial: Paz mundial y desarrollo de los pueblos. Esta consigna implicaba salvar al mundo de la pobreza, de la miseria, del atraso, de la desorganización y de la improvisación, de esta manera, aparece la planeación como vehículo para hacerle frente a la guerra contra la pobreza y como forma de control y modelamiento anticipado³⁶. Con la noción de desarrollo aparece el concepto de subdesarrollo y en esta categoría los países tercermundistas -destinados a ser los eternos perseguidores del desarrollo-

³⁶ En esta época se proponen políticas universales que se traducen en instituciones para reorganizar, desde el mismo diagnóstico y desde un parámetro mundial, cada uno de los problemas sociales tales como la FAO para los problemas alimentarios, la UNICEF para los problemas de la infancia,

¿Lo anterior implica la configuración de una analogía para la noción de inclusión?
¿Los procesos de inclusión conllevan en su significado procesos de exclusión, un mundo ya dividido en primer, segundo y tercer mundos? ¿Las nociones tanto de desarrollo como de inclusión igualan y unen a los países y a los sujetos bajo las mismas condiciones carenciales de tal manera que la diferencia se homogeniza desde los mismos parámetros diagnósticos con sus correspondientes formas de control, planeación y orientación? O por el contrario, ¿los procesos de inclusión reivindican la expresión de voces silenciadas y el reconocimiento de múltiples perspectivas para interpretar y construir la realidad?

Desde una perspectiva histórica los términos inclusión y exclusión evocan las nociones de marginalidad, pobreza, igualdad, desigualdad y justicia. En términos de Castel 1998, “la marginalidad remite a grupos sociales cuyo modo de vida ha estado marcado por el vagabundeo, la mendicidad, la criminalidad y los trabajos socialmente mal vistos (...) pillos, malabaristas, comediantes, ramera y prostitutas pueblan estos territorios mal demarcados pero que sin embargo han ocupado un amplio lugar en el espacio social”. (Castel, 1998, p. 123). Son personas que han ocupado los espacios urbanos más degradados descritos como lugares de promiscuidad, suciedad y violencia. La marginalidad representa también aventura y ruptura frente a la norma, y en este sentido condiciones de libertad; por tal razón, la marginalidad suscita tanto rechazo como atracción. El marginado ha roto los vínculos con su comunidad de origen y en esto difiere del "pobre" pues el marginado es como "un extraño extranjero" (Castel, 1998, p. 125); la marginalidad, en términos de Castel, es el efecto de procedimientos de exclusión social que a su vez genera indignación social y procesos de estigmatización; por ejemplo, los procedimientos de expulsión de judíos en 1492 en el siglo de oro español o la persecución de los adeptos a la brujería en la época de la inquisición. La exclusión a su vez, según Foucault, se expresa bajo formas de reclusión y aislamiento en los casos de locura y de lepra. En estos casos, la exclusión se refiere al intento de erradicación total, por condena o muerte, o a la expulsión de la

comunidad -encerramiento, estigmatizaciones, destierros-; formas que presentan rituales e implicaciones legales.

¿En qué condiciones, pregunta Castel, la marginalidad, estado frágil e inestable, pero frecuentemente también dinámico y estimulante, conduce a un callejón sin salida (como es la caída en la exclusión)?, ¿en qué condiciones permite formas de “rebusque” individual (como era el caso de Lazarillo de Tormes héroe de la primera gran novela picaresca española, o es un factor de cambio social global (como lo fue la formación de la clase obrera a partir de franjas desocializadas del proletariado)? (Castel, 1998, p,134).

Siguiendo la mirada temporal, las nociones de inclusión y exclusión están reguladas en términos de igualdad y desigualdad económica, especialmente propuestos en la época de una sociedad salarial. Estos términos estaban asociados a la revolución del movimiento obrero y al sindicalismo de acción directa como formas de establecer una legislación social hacia la reducción de las desigualdades frente a riesgos sociales, y al acceso para todos a la educación y desarrollo de los servicios públicos como forma de apertura de bienes sociales a la sociedad. Hoy en día se habla menos de reducción de desigualdades, de marginalización, de amenaza de fractura social como efectos de la conmoción de la sociedad salarial por su degradación en el desempleo o precariedad del mismo. Querer reducir la desigualdad implicaría inscribirse en una sociedad centralizada en el trabajo salariado y alimentada por el crecimiento y creencia en el progreso social; desde aquí se entrona la temática de la “lucha contra la exclusión que en la actualidad está reemplazando la temática de la lucha contra la desigualdad” (Castles, 1998, p. 136). A pesar de que estos cambios en las temáticas pueden ir desplazando las miradas frente a múltiples formas de injusticia social, estos cambios no implican la superación de los problemas de desigualdad.

Actualmente la característica fundamental que se resalta en los procesos de exclusión es la “invisibilidad como la marca más visible de los procesos de exclusión, sin embargo, en términos de Gentili (2001) la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. “La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como “problema” y se vuelve sólo un dato” (Gentili, 2001, p. 25). No obstante, al reconocer la contingencia histórica, y la participación en la constitución de estas formas de adjetivación se seguirá trabajando desde esta noción, no para apoyar a aquellos eternos perseguidores de un desarrollo normalizado³⁷, sino como una manera de re-escribir lugares y formas desde donde hoy se teje lo público.

Siguiendo los postulados propuestos por Castel (1997) “existen tres formas cualitativamente diferenciadas de exclusión: a) La supresión completa de una comunidad mediante la expulsión o el exterminio, por ejemplo, la colonización española y portuguesa en América, el holocausto nazi, las desapariciones impuestas por regímenes dictatoriales; b) La exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión, destino asignado antiguamente a los leprosos y ahora a los niños delincuentes, indigentes y locos confinados en asilos, “deficientes” escondidos en instituciones “especiales” o los ancianos recluidos en hogares geriátricos de dudoso origen y tenebroso destino; y, c) “Segregar incluyendo”. En esta categoría se atribuye un estatus especial a una determinada clase de individuos que no son ni exterminados ni recluidos, como los sin techo, los “inempleables”, los niños que deambulan abandonados por nuestras ciudades, una buena parte de la población negra y los inmigrantes clandestinos. Son sub-ciudadanos que conviven con los incluidos, pero sin sus derechos, en una condición de inferioridad desjerarquizada” (Gentili, 2001, p. 26). Esta categoría expresa las condiciones en las cuales viven millones de personas en los contextos

³⁷ El término normalidad es entendido como regularidad, homogeneidad y uniformidad. Así mismo, el término hace referencia la ubicación en el centro de la curva de Gauss como medición de parámetros.

marginales. Por ahora, y para pasar a la otra categoría en discusión, queda planteada la pregunta: ¿es posible la construcción de lo público como proceso de inclusión en el ámbito actual en donde, así como lo expresa Bauman, “Las únicas reivindicaciones ventiladas en público son manojos de angustias y sufrimientos privados que, sin embargo, no se convierten en temas públicos por el solo hecho de su enunciación pública”? (Bauman, 2002, p. 10).

Es importante advertir que de acuerdo con los hallazgos del estudio, la categoría que emergió con los niños y niñas en condiciones márgenes hace referencia a la categoría de accesibilidad, la cual presenta algunas variantes conceptuales que serán introducidas en la discusión referente a la noción de lo público entre Habermas, Fraser y los interrogantes que surgen a sus postulados desde la perspectiva de la niñez y la cotidianidad.

4.1.2 Inclusión y exclusión desde la propuesta de Fraser. Nancy Fraser en el texto “Justicia social en la sociedad del conocimiento: Redistribución, reconocimiento y participación” analiza los efectos de las nuevas manifestaciones culturales sobre la política, y estos sobre la prospectiva por la justicia social. Afirma que se ha esparcido una politización de la cultura especialmente en conflictos sobre la identidad y la diferencia o, como ella los denomina, “conflictos por el reconocimiento”. Aparecen diferentes manifestaciones alrededor del multiculturalismo, el género, la sexualidad; así mismo, se advierten movimientos internacionales por los derechos humanos, pero estas luchas han demostrado ser heterogéneas y su centro de gravedad ha cambiado de la lucha por la redistribución a la lucha por el reconocimiento, lo que presenta profundas implicaciones para la justicia social. La autora aborda tres problemas centrales para las nociones de inclusión y exclusión social en nuestra época contemporánea:

1. Una sustitución de problemas: Las luchas por el reconocimiento están sustituyendo las luchas por la redistribución en vez de enriquecerlas; por tanto, desde su teoría pretende reconocer tanto las inequidades de clase como las jerarquías en el estatus.

2. La actual focalización de las políticas culturales referidas a las identidades sociales que tienden a promover un comunitarismo represivo; en contrapartida, la autora propone una concepción no identitaria del reconocimiento.

3. Finalmente, la autora se preocupa por la pérdida de las capacidades del Estado Nación en sustitución por un mundo globalizado y como alternativa propone una concepción “multired” de soberanía que descentra el marco nacional.

Con respecto al primer problema, Fraser revisa el concepto de justicia y afirma que éste ha sido abordado al menos en dos frentes: por un lado, desde la concepción tradicional de las teorías de justicia distributiva -especialmente, de pobreza, explotación, inequidad y diferencias de clase- y por el otro lado, la filosofía del reconocimiento. Cada lente, según la autora, nos lleva dentro de un foco y un aspecto importante de la justicia social, pero ninguno de ellos, tomado de manera independiente, es suficiente. Por tanto, la autora propone poner énfasis en las dos dimensiones del orden social: la dimensión de la distribución y la dimensión del reconocimiento. En la perspectiva distributiva la injusticia aparece en una visión de inequidades de clase enraizadas en la estructura económica de la sociedad, lo cual abarca no sólo inequidades, sino también explotación, reprivación, marginalización o exclusión del mercado laboral. El remedio para llegar a la redistribución no solamente está basado en las transferencias, sino también, en la organización de la división laboral, la transformación de la estructura de la propiedad y la democratización de los procedimientos desde los cuales se hacen las decisiones en la inversión. En cuanto a la incidencia de su teoría en la vida práctica, Fraser resalta la necesidad de combinar políticas de una

asignación económica distributiva y el desarrollo de políticas de reconocimiento como la construcción de arreglos sociales hacia la paridad.

Para la autora, la exclusión social se expresa como una injusticia por la negación de la paridad de la participación, es decir, por la falta del reconocimiento del otro como socio pleno donde se le margina o subordina. El principal obstáculo en cuanto a la distribución es el económico originado por la mala distribución. La eliminación de los obstáculos económicos tiene su foco central en la redistribución económica. En el caso del reconocimiento, el principal obstáculo es de orden cultural y de estatus social en donde se le niega a la persona la posición social para participar como socio pleno. La eliminación del obstáculo cultural, según Fraser, es el reconocimiento de la igualdad de estatus y la desintitucionalización de patrones culturales que impiden la paridad en la participación. La noción de paridad de participación propuesta por Fraser se aplica en toda la vida social, no sólo en la participación política de voto: se aplica a las esferas laboral, familiar, educativa, sexual, social, civil y política. Fraser resalta a su vez, que la participación en cada una de esas esferas es cualitativamente diferente de las otras; que hay pluralidad de diferentes tipos de exclusión social y que una misma persona puede ser excluida de una esfera y de otras no.³⁸ La autora denomina *exclusión radical* al caso de la negación del derecho a participar en todas las esferas sociales; y la exclusión de cualquiera de estos ámbitos es para Fraser una injusticia.

Con respecto a la segunda problemática, la focalización de las políticas de reconocimiento desde un enfoque identitario, Fraser afirma que su tesis por la necesidad de reconocimiento no implica la identidad específica de un grupo, sino el estatus particular de cada uno de sus miembros: poder participar como iguales en la vida social. Por tanto, el modelo que defiende la autora es un modelo de

³⁸ por ejemplo, un hombre homosexual que no participa en el ámbito familiar pero que participa en la esfera laboral.

estatus y no un modelo identitario. El modelo de estatus apunta a desinstitucionalizar patrones de valor cultural jerarquizados, como normas culturales que impiden la paridad de la participación para remplazarlos con otros que la promuevan y así eliminar la exclusión social. Para alcanzar la justicia, de acuerdo con el principio de paridad propuesto por Fraser, se requieren arreglos sociales que permitan que todo miembro (adulto) de la sociedad interactúe con otro como un par.

En el modelo del estatus, las políticas están centradas en sobreponer la subordinación, estableciendo paridad de la persona como un miembro de la sociedad capaz de participar como un par con otros miembros. Cuando estos son considerados como pares que actúan como actores capaces de participar en la vida social, entonces podemos hablar de un reconocimiento recíproco y una igualdad de estatus; cuando, en contraste, la institucionalización de patrones de valor cultural catalogan a los actores como inferiores, excluidos, enteramente otros o simplemente invisibles, entonces se habla de no reconocimiento y subordinación. En el modelo del estatus, sin embargo, el no reconocimiento es una relación social de subordinación esparcida a través de patrones institucionalizados de valor cultural; situación que ocurre cuando la institución social regula la interacción de acuerdo con las normas culturales que impiden la igualdad en la participación. Por ejemplo, las políticas de bienestar social que estigmatizan a las madres solteras como sexualmente irresponsables, o las prácticas políticas que asocian la raza de las personas con criminalidad. En cada uno de estos casos es un patrón institucionalizado de valor cultural el que regula la interacción y constituye algunas categorías de actores sociales como normativas y otras como deficientes o inferiores; en cada caso el resultado es negar a algunos miembros de la sociedad el estatus como miembros plenos de capacidad de interacción y participación como par con el resto; aquí es necesario entonces buscar o restablecer la parte subordinada como pleno *parnés* en la vida social capaz de interactuar con otros como pares. De esta manera, el objetivo es

desinstitucionalizar los patrones de valor cultural que impiden la paridad en la participación y remplazarlos por patrones de valor cultural que asuman a los otros como pares. El estatus del modelo de reconocimiento constituye un recurso en contra de la reedificación de la sociedad del conocimiento y se focaliza no en grupo identitario, sino en los efectos de la institucionalización de normas y sobre las capacidades de interacción y requiere un reconocimiento democrático como un proceso de justificación pública.

De acuerdo con la tercera problemática: “pérdida de las capacidades del Estado Nación en sustitución por un mundo globalizado”, Fraser hace alusión a la emergencia de nuevos mecanismos transnacionales para el respeto de los derechos humanos, como es el caso de la aparición de la corte de Justicia Internacional. Sin embargo, la autora argumenta que son sumamente globales y que están orientados exclusivamente a lo universal, lo que dificulta el manejo de casos cotidianos de subordinación que aparecen en los flujos culturales. De tal manera, según Fraser, no existe un marco que sirva para todos los asuntos de justicia en la sociedad del conocimiento; que para lograr la justicia es necesario remover los impedimentos para la paridad o igualdad de participación; pero que en el contexto actual, se necesitan diferentes arenas de participación incluidas los mercados laborales, las relaciones sexuales, la vida familiar, las esferas públicas, las asociaciones voluntarias en la sociedad civil; en cada una de estas arenas, sin embargo, la participación significa algo diferente: por ejemplo, la participación en el mercado laboral es diferente de la participación en las relaciones sexuales.

En general, cuando no hay un marco singular o un marco de soberanía manejable para todas los casos de justicia en la sociedad del conocimiento, entonces se requiere un abanico de marcos múltiples de concepciones de soberanía; cada discusión acerca de la justicia debe incorporar una reflexión explícita sobre el problema del marco; para cada situación debemos preguntar:

¿Quiénes son precisamente los sujetos relevantes de justicia? ¿Quiénes son los actores sociales entre quienes se requiere la igualdad de participación?

Para seguir profundizando en la discusión sobre la construcción de lo público como inclusión es necesario reconocer como las regularidades que se presentan en el discurso entre las tensiones de lo público-privado y de la exclusión-inclusión no se expresan de manera evolutiva y lineal, sino que, por el contrario, aparecen como involutivas de acuerdo con los tres siguientes planteamientos del pensamiento griego:

El primero hace referencia a la importancia en la consolidación espacial de uno o múltiples lugares que permitan la construcción de puentes para el fluido de la comunicación entre lo público y lo privado. La posibilidad de cambiar este estado de cosas reside en el *agora*, un espacio que no es ni público ni privado sino, más exactamente, público y privado a la vez. (Bauman, 2002, p. 11) o la forma en que esta traducción de privado a público vuelva a ser posible; el segundo, el reconocimiento a la regularidad o constante histórica en la construcción de lo público, que está referida a los procesos comunicativos, acción comunicativa, *logos*, *praxis* e *isegoria* como medio y fin de la construcción de lo público; y el tercero consiste en resaltar lo que hoy en día se entiende como público exclusión.

En términos arendtianos el significado actual de lo público está referido a todo lo que cualquier persona puede ver u oír; y en términos de Paulo Gentilli y de Nancy Fraser el sentido que se da hoy a la exclusión es la invisibilización de procesos de injusticia social. Desde estos dos puntos de vista, lo público como inclusión se perfila como una categoría que además de significar las posibilidades de consenso implica un proceso de controversia, pluralidad de intereses y conflicto entre los ciudadanos. Lo público como inclusión significa que las injusticias puedan ser vistas, oídas, expresadas, y transformadas desde la acción en el sentido en que no toda actividad es política; pero lo político implica acción si va

acompañada con la palabra *lexis*, con el discurso (Arendt, 1959, p. 181). Por acción se entiende el inicio de una cadena de acontecimientos, en donde se añade algo propio al mundo (Arendt, p. 20).

Es importante resaltar en estas conclusiones la relevancia de la teoría de Fraser para abordar lo público como una esfera que necesita re-significarse en las condiciones que ofrece un mundo globalizado. Así mismo, es relevante destacar que la propuesta de los múltiples públicos en competencia permite profundizar en la construcción de la esfera pública desde la lucha de intereses en la vida cotidiana de los individuos. La crítica que la autora le plantea a la teoría de Habermas (1987) parece superar las dificultades que presenta la construcción de lo público como foro de expresión desde un modelo deliberativo. Sin embargo, ¿el planteamiento de que no es posible la interlocución de una esfera pública basada en estatus diferenciales, ni que tampoco es posible deliberar como “si” los otros fueran socialmente iguales cuando no lo han sido, parece caer nuevamente en modelos utópicos en la construcción de lo público al concluir que la igualdad social es una condición necesaria para la democracia política? ¿Cuál es el sentido que se da al principio de paridad o de igualdad social?

Las críticas planteadas por Robeyns (2003) a la teoría de Fraser desde la comparación de la propuesta de Fraser con la teoría de libertad y desarrollo propuesta por Amartya Kumar Sen (2000), se fundamentan en dos teorías con paradigmas socio económicos diferentes, un paradigma post socialista en el caso de Fraser y un paradigma más de corte “liberal” en el caso de Sen. La diferencia fundamental aparece en que, para la primera es necesario que se cumpla el principio de paridad o igualdad social para lograr la inclusión, y para el segundo es necesario que la gente tenga las posibilidades de elegir aquello que valoran y determina las oportunidades efectivas de las personas para llevar la vida, que ellos tienen razones para valorar, hacer lo que ellos piensan que quieren hacer, y ser las personas que quieren ser.

De acuerdo con Robeyns, la autora antepone en su teoría una condición de adultez y normalidad para la inclusión en la participación y, a partir de ésta, la construcción de lo público. Si para lograr la inclusión y con ella la justicia, es necesario construir arreglos sociales que permitan a todos los (adultos) miembros de una sociedad interactuar con otros como pares (Fraser, 1995, p. 11), parece que la autora evoca la idealización de un solo tipo de razón moderna y excluye en sí misma otras formas de expresión y de razón tales como las racionalidades estéticas propuestas por los jóvenes, las expresiones lúdicas propuestas por los niños, las expresiones contestatarias que en "*iustitia interrupta*" defendió.

¿Cómo lograr la construcción de lo público como inclusión desde un enfoque de paridad social en un contexto post capitalista?, ¿la propuesta teórica implica cambiar el modelo socio económico hacia un modelo socialista? Incluso en un modelo socialista: ¿cuáles son los mínimos en la construcción de lo público como inclusión?. Más allá de la transformación de patrones de valor cultural jerarquizado; ¿qué lugar ocupa el poder en la igualación del estatus social? ¿ la lucha entre públicos y contra-públicos aparece como una lucha de poder tanto por el reconocimiento como por la redistribución desde donde es necesario leer la construcción de lo público como inclusión? ¿Son los tejidos sociales, las redes, los conflictos entre los diferentes intereses los que posibilitan la construcción de lo público como inclusión? ¿Es la paridad una condición previa a la construcción de lo público como inclusión? o ¿Es la paridad el resultado de poder ceder poder, de ganar poder, de, al menos, entender las múltiples perspectivas para pervivir y construir lo público como inclusión?

Estos interrogantes permiten afirmar que es necesario continuar en la búsqueda de la construcción de lo público como inclusión, no como una esfera única e independiente, sino desde donde confluyan pluralidad de razones e intereses. De esta manera, si se acepta la tesis freiseriana, la participación en la esfera pública implica la posibilidad de ser par como forma de eliminación de

inequidades, a través de procesos públicos que implican la discursividad. Es necesario entonces, evocar nuevamente el significado de paridad en el contexto griego.

Históricamente, y en su connotación griega, la noción de paridad, lejos de significar lo que hoy día denominamos igualdad, hace referencia a la condición de libertad; “ser libre era serlo de la desigualdad presente en la gobernación y moverse en una esfera en la que no existían ni gobernantes ni gobernados” (Arendt, 1998, p. 45) así mismo, el ser igual connotaba la pluralidad que significaba “revelación y distinción en medio del público (...) más allá de la alteridad o del pluralismo de las democracias representativas, implica(ba) un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres pueden (pudieran) ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente quiénes (eran)” (Arendt, 1959, p. 21).

Finalmente, lo público como inclusión no es más que otra categoría abstracta que quiere representar la realidad en la construcción de la política y que al darle un significado semántico diferente, trae consigo sus repercusiones históricas, de tal manera que al nombrar de manera distinta y desear de manera diferente se está visibilizando una realidad diferente. Esta categoría integra lo público como bienes, como espacio y como foro de expresión; sin embargo, no es una categoría que las supere o las trascienda, simplemente es la traducción de lo que hoy (todavía) se desea como público e implica, en términos de Bauman (2002), que la “traducción” está inextricablemente unida a la textura de la vida cotidiana y todos la practicamos a diario (...) porque la polivocalidad no puede ser eliminada de nuestra existencia, lo que equivale a decir que los límites de establecimiento del sentido siguen dibujándose de manera descoordinada y dispersa (...) las discrepancias que se producen en el acto del diálogo (...) desde las idiosincrasias basadas en la biografía individual, pasando por las diversas peculiaridades que tienden a ser compartidas por personas adscriptas a la misma clase, género,

localidad, etc., hasta llegar a las diferencias que presumiblemente se relacionan con los límites comunicacionales entre las “comunidades de significado”, que habitualmente llamamos “diferentes culturas”.

De este modo se presentan problemas de traducción de diversos grados de generalidad, aunque se puede disculpar al lector si, al toparse con un texto de sentido impenetrable, no logra advertir que parte de su incomprensión está causada por el itinerario de su vida personal, cuál está motivada por una diferencia de experiencia de clase o de género, y cuál se debe a lo que los teóricos de la traducción llamarían “distancia cultural” entre entornos étnicos, religiosos o lingüísticos. (Bauman, 2002, p. 210).

4.2 INTERROGANTES A LAS NOCIONES DE LO POLÍTICO: ¿PRE-POLÍTICO O AMPLIACIÓN DEL CAMPO DE LO POLÍTICO?

Los grandes temáticas que aborda la política podríamos definirlas como “la estructura y formas de gobierno, la legitimidad y fuentes de poder del mismo, los derechos y deberes de los miembros de una comunidad, el carácter (positivo, natural, racional o arbitrario etc.) de las leyes, la naturaleza y alcance de la libertad, los diversos tipos de libertades, la naturaleza y formas de justicia” (Ferrater, 2001, p. 2833). Pero son temáticas que no pueden resolverse de manera independiente de un enfoque, de una perspectiva teórica, de un tipo de régimen político, e incluso de la ideología dominante; así mismo, estos son temas que no se limitan al campo político, sino que acuden a otros campos como el económico, el ético, el social, el legal. El sentido y significado de lo político se ha enfocado desde perspectivas normativas de un deber ser como desde perspectivas empíricas o del factum.

Definir lo político desde un deber ser o desde el punto de vista normativo, implica entenderlo como el norte y el lente de las acciones colectivas humanas. A

su vez, la perspectiva empírica implica las múltiples formas de organización social que inter-juegan con lo espacial y lo temporal, con lo real, y, en términos de Jiménez Redondo, al introducir la filosofía del derecho de Jürgen Habermas (1998), hace referencia a una teoría (...) que reconstruye la idealidad inmanente a la facticidad de la realidad como aguijón y elemento de tensión operante en esa misma realidad. Águila, dice al respecto: “la política es la actividad a través de la cual los grupos humanos toman decisiones (con implicaciones)³⁹ colectivas.” (Águila, 2000, p.21) independientemente de la manera de cómo se tomen dichas decisiones: por consenso, por la fuerza, por la instancia más autorizada. De esta manera, la noción que se privilegia en lo político es la de la toma de decisiones a pesar de la manera en que se tomen dichas decisiones. La política se concibe a su vez, como “una actividad que comporta una actitud reflexiva (...) en la medida en que interviene o trata de intervenir en los procesos que permiten llegar a decisiones respecto a la forma de gobierno, su estructura, los planes gubernamentales, las condiciones dentro de las cuales se ejerce la libertad individual, el cumplimiento de la justicia etc.” (Ferrater, 2001, p.2833).

Las decisiones juegan un papel fundamental en la actividad política. Dichas decisiones pueden estar enmarcadas tanto en una política democrática como en una política autocrática o autoritaria. Pero vuelve a surgir el interrogante: ¿Qué delimita lo político? ¿Es la violencia una manifestación de la política? ¿Quién es el actor político? ¿Quién es sujeto político? Se diría, siguiendo a Heller (1996) que es un sujeto decisorio en la construcción de sociedad. Así mismo, Aristóteles habla de que todo hombre es por naturaleza animal político dado que "es incapaz de vivir en sociedad, o el que no siente esta necesidad porque se basta a sí mismo, es bestia o dios y no forma parte de una ciudad". (González, 1998, Libro I, capítulo I, p. 11).

³⁹ El paréntesis es nuestro.

Son múltiples los campos semánticos que definen lo que es y lo que no es lo político. La interrogación que propone este capítulo a la noción, de acuerdo con los hallazgos de un estudio que pretendió comprender los procesos de socialización política desde la perspectiva de la niñez y de la cotidianidad, se basa en la teoría propuesta por Arendt en su relación con su maestro Heidegger, con el objeto de seguir pensando lo político y lo público como categorías históricas y contingentes que abren nuevos interrogantes teóricos. Elegir la teoría de Arendt para pensar el significado de la política en medio de los regímenes totalitarios se retoma en este trabajo con el objeto no de concluir, sino por el contrario, de abrir el interrogante para comprender y pensar qué estamos construyendo como mundo en una relación sociedad civil en su mundo cotidiano y la politización de la misma en sus espacios más privados. El campo semántico propuesto por Arendt permite establecer no sólo claves de pensamiento que surgen de su reflexión sobre las experiencias totalitarias, sino también, en la contradicción de los mundos de un deber ser y un ser que encuentra su sentido político en el cuidado por su mundo como casa de la humanidad. A pesar de las múltiples interpretaciones respecto de la relación entre Heidegger y la política, y su relación con el Nazismo, su teoría filosófica se constituyó para Arendt en una meta-teoría para comprender lo político, de tal manera que, se hace vigente en la apertura a los interrogantes finales del estudio.

¿Qué es la política? pregunta que está en vigor en nuestra época histórica y en contextos sociales denominados márgenes que expresan nuevas formas de totalitarismo en medio de la globalización administrada por el neoliberalismo. Es ésta una época histórica en la cual predomina, en términos de Ramonet, “la *globalización económica*, el triunfo de los mercados, la llamada al libre comercio integral, el retroceso continuo de lo político, todo lo cual participa en un proyecto que hay que llamar ideológico; es el de un ultraliberalismo desbocado, abandonado a sus propias torpezas, portador de nuevas desigualdades y de opresiones concretas”. Es una época y un contexto en el cual lo público se

expresa como un fantasma y como tal, en la ausencia de responsabilidad frente a las injusticias sociales "...van a crecer las tensiones entre los poseedores y los desposeídos, y habrá un aumento considerable del terrorismo y la violencia"(Ramonet, citado por Hoyos 2005). Una época como la nuestra al dejar al libre albedrío los derechos de la gente o, en términos habermasianos, la lanza a la colonización del mundo y de la vida provista sólo de una racionalidad estratégica representada sobre todo en los poderes económicos, lleva a que los sujetos, en este caso, niños y niñas, hagan más compleja las dinámicas de la sociedad civil, participan en la construcción de normas, regulaciones, organizaciones y al mismo tiempo, participan en la construcción de violencia, paz y lo que queda de nación, a partir de lo que se denominó en el capítulo III una política cotidiana.

Las sutilezas no necesariamente deliberativas para incidir en el poder, las artimañas y artificios que se desarrollan como mecanismo de defensa social y vital, la participación de niños y niñas en condiciones de lucha por la sobrevivencia en los espacios de actuación cotidianos, ¿son formas de expresión de cultura política? o ¿son un ámbito pre-político de la sociedad civil? ¿La política cotidiana, desde la perspectiva de la niñez y su participación en la construcción de lo público, otorga otros "significados a las interpretaciones culturales dominantes de la política o desafían las prácticas políticas dominantes"?⁴⁰ (Escobar, Álvarez & Dagnino 2001, p. 24).

4.2.1 Algunas claves para pensar la política. Arendt, una perspectiva performativa de la política:

Las condiciones para que lo político sea política desde la perspectiva arendtiana es la actividad. Sin embargo, no toda actividad es política, lo político

⁴⁰Esta cita está referenciada por el autor cuando habla de la intervención de los grupos y movimientos sociales.

implica acción si va acompañada con la palabra *lexis*, con el discurso. Por acción se entiende el inicio de una cadena de acontecimientos, en donde se añade algo propio al mundo; de la misma manera, la política implica un espacio de relación, “la política nace entre los hombres y por lo tanto fuera del hombre.” (Arendt, 1959, p. 31) “no es el privilegio de un agente político⁴¹, concierne al estar entre los otros *Inter esse*” (Arendt 1959, p.26). Las categorías políticas que propone Hannah Arendt evocan la *polis* griega. Para la autora no todas las acciones políticas tienen el mismo sentido y especialmente resalta: “Donde acaba el habla acaba la política” (Arendt, 1959, p.145). Así, en consonancia con los antiguos, la libertad de *logos* o isegoria -hablar libremente- y la pluralidad eran categorías necesarias para la política. Entender las tensiones diferentes entre lo público, lo privado y lo íntimo, entre el poder y la violencia, entre la inclusión y la exclusión ciudadanas y entre la democracia y el totalitarismo posibilitan comprender las vivencias de los individuos en la praxis social y en un mundo de reglas desempeñadas por dichos individuos en la cotidianidad como campos de expresión del mundo político.

En Arendt, el logro estético de la existencia es la precondition de una mejor política humana, una política purgada de violencia. Desde una perspectiva nietzscheana la autora establece una conexión entre arte y política como una alternativa de la aproximación estética de la acción y como camino para preservar la dignidad de la esfera pública, la cual, más allá de presentar un carácter de verdad estático y de correspondencia, implica reconocer las múltiples perspectivas desde las cuales se puede descubrir como perspectiva performativa.

Arendt retoma de Nietzsche la idea de las múltiples perspectivas desde donde se puede ver y construir el mundo; sin embargo, la autora critica de él, la separación que establece entre el actor y el espectador al dotar al primero de la

⁴¹ Agente político, en sentido arendtiano, significa un representante gubernamental, no está determinado por la capacidad de agencia explicada por Sen (2000), la cual hace referencia a la capacidad de incidir e impactar positiva y conscientemente el mundo.

creación de nuevos caminos para ver el mundo y al subestimar la acción y participación del segundo. En la misma perspectiva estético performativa, Arendt (1968) construye la noción de juicio político basada en “la crítica al juicio del gusto” propuesta por Kant. Esta transposición le permite ampliar la visión nietzschiana de la verdad. El juicio del espectador desde Nietzsche crea ilusiones por bien de la vida, el punto de vista del artista considera el arte solamente, desde el punto de vista del creador, así, “cuando la cuestión es decidir si algo es bello, no queremos conocer si nosotros, o alguien más, podría estar preocupado por conocer su existencia real, sino que, en vez de ello, se estima nuestra forma de contemplarlo” (Arendt, 1968, p. 210)⁴². La intención de Arendt en orden de la política es potencialmente descubrir, con palabras y con hechos, el mundo público. El juicio del espectador debe asumir una actitud similar a la *uninteressiertes Wohlgefallen* (placer o satisfacción desinteresada). La construcción performativa de los acuerdos resalta las múltiples perspectivas desde las cuales se juzga el mundo, de tal manera que la posición de los sujetos y su poderío para dar estatuto de verdad al mundo se reduce una perspectiva más, y no la única perspectiva para ver (apreciar) el mundo. En el juicio a la crítica del gusto en Kant para llegar al acuerdo de que algo es bello, es necesario que sea aprobado en la descripción de su belleza; en la analogía del juicio político propuesta por Arendt, para llegar a un acuerdo es necesario que se apruebe en la descripción, y a través de la persuasión y la palabra, aparece un “sentimiento político” que describe el mundo como *sensus communes*. Las condiciones de validez nunca pueden ir más allá de nosotros mismos, porque “el juicio del gusto está totalmente dependiente de nuestra perspectiva, de la manera que aparece frente a mí, o en el simple hecho de que cada persona ocupa un lugar, sobre el cual él puede mirar y juzgar el mundo” (Villa, 1996, p.106). El juicio del gusto emerge contra Nietzsche como una actividad, la presencia del mundo público se toma como apariencia, como una

⁴² Arendt, H. (1968). *Between Past and Future*. New York: Penguin Books. Citado por Villa, D., 1996, p 106. Traducción libre.

actividad en la cual una comunidad “decide cómo su mundo, independientemente de su utilidad y todos nuestros intereses vitales en él, se ven y se oyen, y lo que hombres oirán y verán de él”. Arendt, 1958-1998 y Arendt en: Habermas 1987b, p. 184). El proceso de desocultamiento, en el ver y oír el mundo público implica descentrar tanto el actor como quien juzga, y según Arendt, es preciso que el mundo público se constituya por la pluralidad en la cual se permite colmar las expresiones de las diferencias; un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres pudieran ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente quiénes (eran)” (Arendt, 1959, p. 21),

La única posibilidad de validez es redimir los significados persuasivos y como lo afirma Arendt, en la crisis de la cultura, el juicio del gusto, en vez de demostrarse por hechos y verdades se demuestra con argumentos. Compartir una opinión política persuasiva, implica tener la esperanza de que venga un acuerdo eventual entre los sujetos y se compartan puntos de vista del pensamiento. De esta manera, se invoca la naturaleza ínter-sujetiva del juicio de la apariencia. Ella une lo común o lo público y lo universal con nuestra capacidad de juzgar que se basa en nuestro sentimiento por el mundo. Sólo se requiere la pregunta por las perspectivas de ver el mundo y aparece así la pluralidad y deliberación, mostrando cómo una actividad de juicio puede potencialmente recordar a una audiencia lo que ellos tienen en común en el proceso de articular sus diferencias. Finalmente, es el debate, no el consenso el que constituye la esencia de la vida política según Arendt . (Arendt, 1968, p. 249).

En el análisis de la revolución realizado por Arendt (1973) observa que la esfera privada se extingue en la diferencia de lo privado y lo público en Marx como una esfera híbrida; en lo social, se crea una realidad en lo que nada es auténticamente público o privado. El espacio del ocultamiento es opacado por la cotidianidad de la vida, en la cual la acción se sumerge en el comportamiento conformista y la interioridad toma el lugar de la individualidad, y la instrumentación

de la política se sitúa como administración doméstica. La obligación totalitaria es el último espacio de libertad dentro de una sociedad de masa, y nos sitúa frente a una paradoja: la interpretación de la revolución en Arendt, muestra que la libertad es un aspecto definitivo en la modernidad. El modelo soberano de poder, o el de compasión de Jacobins, aseguran que el surgimiento de una esfera pública democrática que desaparece o se desvanece en la violencia es una fútil lucha por la liberación.

En la revolución americana que se propuso un nuevo sistema de poder creado por la constitución americana, la libertad fue entendida como un proyecto, como un hospedaje, como una forma de suceso público de los derechos de todos, para entrar en la esfera pública, en palabras Jefferson, como participantes para gobernar, en busca de los derechos privados y el bienestar material; este evento, según Arendt, cambia la libertad civil (compartir los asuntos públicos queda sustituido por las garantías de que la búsqueda de la felicidad individual pueda ser protegida y promovidas por el poder público). De esta manera, para Arendt, la historia moderna de la libertad se observa como islas dispares: la historia de la revolución desde el verano de 1776 en Filadelfia y el verano 1956 en Budapest, ambas políticamente significativas en lo más profundo de la historia de la edad moderna, podrían ser contadas en forma de parábola como un cuento de la edad de los tesoros, en los cuales, después de sus variadas circunstancias, aparecen abrupta e inesperadamente y desaparecen otra vez, debajo de una misteriosa condición de ser pensadas como una idea fatal.

“...existen, de hecho muchas buenas razones para creer que el tesoro nunca fue una realidad sino un milagro (...) unicornios y reinas, hadas que parecían tener más realidad que todos los tesoros de la revolución. En la modernidad la dialéctica de la trascendencia y el ser arrojados es jugado en términos de la colonización de

la político por lo social (Arendt, 1968, p.5. En: Villa, 1996, p.)⁴³ La proliferación disminuye la esfera de la libertad, la economía social cortó dramáticamente un fenómeno en el cual el ser siempre fue, a lo mejor episódico.

4.2.2 Raíces de Heidegger en la teoría política de Arendt. Como lo afirma Habermas en su descripción del perfil político de Heidegger, “lo genial se mueve siempre entre dos luces, y tal vez tenga razón Hegel cuando dice que a los individuos de importancia histórica universal no se los puede medir con criterios morales” (Habermas,2000 p. 64). En el mismo sentido Rorty argumenta: “en cuanto a la cuestión general de la relación entre el pensamiento de Heidegger y su adhesión al nazismo, no estoy convencido de que haya mucho que decir aparte de que uno de los pensadores más originales del siglo resultó ser un personaje bastante detestable. (Rorty, 1991 p. 130).

La distinción entre lo auténtico (*Eigentlich*) inauténtico (*Uneigentlich*), revelación-apertura (*Erschlossenheit*), encubrimiento (*Verbugen*), el develamiento, el des-cubrimiento, el des-encubrimiento (*Unvergorgenheit*) y la visión del *dasein* como un espacio de descubrimiento o claridad (*Lichtung*) y trascendencia, son categorías que Arendt retoma de Heidegger en su teoría política. Estas nociones influyen en la oposición que Arendt establece entre lo público y lo privado: la libertad, la instrumentación, lo político y lo social y tienen que ver con las nociones del ocultamiento, desocultamiento y cotidianidad como categorías arendtianas. Como se mencionó en el capítulo I, los postulados teóricos en Heidegger (1958) develan la oposición moderna en la relación entre el sujeto y el objeto. En *La época de la imagen del mundo*, el autor señala la representación del mundo como forma de tecnificación del pensamiento, además, revela la comprensión

⁴³ Arendt, H. (1968). *Between Past and Future*. New York: Penguin Boxe. En: D., Villa (1996), *Arendt and Heidegger. The Fate of the Political*. New Jersey: Princeton University Press. Traducción libre.

antropocéntrica del mundo, en la cual el único ser que da estatuto de verdad a la realidad es el sujeto que se separa del objeto según la concepción cartesiana. Ospina (2005) en referencia al artículo: *La tarea del Pensar* de Heidegger afirma que el problema central en la filosofía ha sido la pregunta por el ser. Platón identificó el ser como idea, Aristóteles como la sustancia, Santo Tomás como Dios, Descartes como el yo pienso, Kant como la posibilidad de los objetos a priori, Marx como los modos de producción, Hegel como el espíritu absoluto, Nietzsche como la voluntad de poder.

La filosofía de accidente, entonces, confundió el ser con un ente.

Heidegger en *Ser y tiempo* trasciende la comprensión de los seres como sustrato estático; en este sentido, aclara que la comprensión tradicional del ser de los entes se despliega como las categorías de las cosas mientras que el ser del hombre, el dasein, presenta existenciales necesarios para ser. Los existenciales implican que el ser no puede prescindir de ellos, por ejemplo, “ser-con” quiere decir que el Dasein jamás es aislado de su mundo y de los otros, aparece así el co-ser. Un ser en el mundo y en correlación. “Uno es por lo que no es y las cosas del mundo hacen que yo sea”, (Ospina, 2005) pues existir obliga a ser siendo en el mundo y haciendo cosas. Un ser con los otros, un ser ahí, un ser como posibilidad (Cruz Velez, 2001, pp. 13-76). La articulación del develamiento del dasein y su distinción velado y develado absorbido por lo cotidiano del dasein, pasa no sólo por el mundo, sino sobre sí mismo. El dasein puede desplegar sus propias posibilidades, así, la existencia auténtica no es otra que el develamiento de conocerse a sí mismo como tal y fundarse como una existencia.

El ser del dasein tiene que cuidar de lo que es, dado que es el único que tiene la posibilidad de comprender su propio ser, es decir, cuida lo que es porque comprende lo que es. Todas nuestras actividades y prácticas histórico-trascendentales abren posibilidades de significados (mundos) gracias a que el

dasein, es ser en el mundo y es ser como posibilidad (Cruz V. 2001). La actividad auténtica se halla en el *Dasein* cuya esencia es su existencia, *Ec sistencia*, es estar abierto al mundo. El dasein goza de la ventaja de ser entre los entes aquel que entiende el sentido del Ser: en la medida en que el hombre se genera y mantiene a sí mismo por medio del trabajo, irrumpe a su alrededor el ente en su significatividad. (Habermas, 2000 p. 68), de la misma manera, el dasein es el destinado o encargado de su esencia. “Ocuparse y hacerse cargo de una “cosa” o de una “persona” en su esencia, quiere decir amarla, poder querer”. Tal poder querer es la esencia de la capacidad que no sólo puede rendir esto o aquello, sino que puede hacer ser algo en su proveniencia, es decir, que puede dejar ser. La capacidad del poder querer es aquello “gracias” a lo cual es capaz de ser.” (Heidegger, 1970, p. 11)

El ser EN implica el ser en el tiempo que no sólo está determinado por lo que es, lo que ya tuvo que haber sido, un pasado que sigue en él, sino también por lo que tiene que seguir siendo, de tal manera que la ubicación del ser en el tiempo lo hace ocupar y cuidar del ser, co- ser y ser en el mundo. Al mismo tiempo, el dasein por el tener que hacer descubre la posibilidad del ser. El dasein así, hace en la medida en que ha sido y en la medida en que quiere, desea y decida ser. El dasein es en el tiempo y como tal no puede salirse de él.

La trascendencia en Heidegger, en su pregunta *por qué es la metafísica*, consiste concentrarse en el ser en el tiempo, implica no irse más lejos de lo que uno es y saltar del mundo de todos los días que impone el ser en el mundo y poder retomar lo que es en su cuidado por sí mismo y por el mundo. Si retomamos la postura heideggeriana la trascendencia del ser y su relación con el tiempo vislumbra lo que Arendt denominó un mundo que ha existido antes de que uno naciera y que seguirá existiendo después de la muerte, un ser que es con, pero a su vez, un mundo con nosotros. Pues no se es sin las cosas y sin los otros.

En la trascendencia, el *dasein* no debe enredarse en el hacer porque termina siendo dominado haciendo solo lo que se hace, diciendo lo que se dice, víctima del mundo cotidiano. El querer hacer es pasar del mundo impositivo de lo cotidiano al cuidado de lo que uno es. De esta manera Heidegger afirma “la esencia del obrar es el llevar a cabo. Llevar a cabo quiere decir desplegar algo en la plenitud de su esencia, conducir esta hacia la plenitud, *producere*. (Heidegger, 1970, p. 7). En Heidegger la pregunta por el ser sigue siendo la pregunta clave de la filosofía y centra su tesis en preguntarle a los entes mismos para contestar; pero sólo hay un ente ejemplar que la puede contestar por su capacidad de comprender, el hombre, como único ser que cuida de su ser; de tal manera que comprender es cuidar, comprender es actuar, un tipo de comprensión que no sólo es intelectual, sino un actuar con su ser de acuerdo con lo que es.

De acuerdo con Rorty (1991) “El *dasein* como tal es culpable”, nos dice. Porque el *dasein* es perseguido continuamente por la “llamada de la conciencia” que le recuerda que es “perseguido” por su propia inhospitalidad [*unheimlichkeit*], que es la forma fundamental del “ser en el mundo”, aunque cotidianamente encubierta. La autenticidad es el reconocimiento de la inhospitalidad. La alcanzan sólo quienes advierten que están “arrojados” o “yectos”: ellos advierten que no pueden (o, al menos, *aún* no pueden) decirles al pasado: “Así lo quise”. Para Heidegger – tanto en su etapa inicial como posteriormente – lo que uno es, consiste en las prácticas a las que cada ser se entrega, y, especialmente, el lenguaje, el léxico último, que se emplea. Porque ese léxico determina lo que cada quien puede admitir como proyecto posible. De tal modo, decir que el *dasein* es culpable equivale a decir que habla el lenguaje de otro, y que vive por tanto en un mundo que el no hizo,…” (Rorty, 1991, p.128).

La autenticidad del *dasein* se centra en actuar de acuerdo con lo que se es, hacer muy bien lo que se es, cuidar de ello. Lo auténtico, entonces, es una categoría que hace alusión a la praxis, una comprensión actuante que cuida del

ser en el mundo y de sus cosas. “La autenticidad implica asumir su propio ser, cuando se es lo que se es” (Ospina, 2005)

El modelo poético y poético resalta la capacidad del ser para develar y desocultar. La relación del ser en el mundo consiste en desocultar como forma de validez por autenticidad. Los modos de develamiento no siempre dicen lo mejor para el ser, así por ejemplo, algunos ven bosques, otros verán la veta del carbón. El poeta devela lo poético para la existencia; develar es comenzar a ver en las cosas, descubrir en las cosas sus modos de ser, así, los entes tienen múltiples modos de ser, múltiples sentidos, el descubrir el sentido de las cosas, en el sentido nietzscheano retomado por Heidegger, toma muchas perspectivas. El ser a su vez descubre el mundo de acuerdo con lo que es, lo demás queda oscuro u oculto, así, el mundo está hecho de claro oscuro, y el ser en el mundo con su capacidad de comprensión devela el ser de las cosas desde lo que es desde su propia perspectiva, es decir, descubre lo que ellas son en relación con lo que el ser es.

Entre el develamiento y autenticidad Heidegger resalta la Hermenéutica como una práctica más que como una actividad intelectual. La hermenéutica no es método, sino asunto de ser, un ser que comprende. Cuando el ser comprende ve desde una perspectiva el mundo y de acuerdo con ella se comportará en el mundo. El ser humano está en medio de entes útiles y el hombre, buscando ser lo que es, devela su verdad al utilizarlos. En el desocultar el ser comprende los entes de alguna manera, así, como lo plantea (Ospina 2001) el basurero se alegra cuando descubre el libro en sus 3 kilos de papel, el pensador se alegra cuando descubre su contenido de lectura, otros los comprarán como objeto de decoración. De esta manera, el interpretar se constituye en el actuar con las cosas tal como se las comprende. El desocultar conducirá a la autenticidad, permitirá que las cosas sean lo que son, el fin de la autenticidad es permitirle al libro ser lo que es. De la misma manera, Heidegger (1958) muestra que la

perspectiva técnica de relacionarse con el ente, no lo deja ser lo que es. El bosque deja de serlo cuando se convierte en madera, en este sentido, si el mundo se ve como instrumento, como tal se usará

La capacidad comprensiva del ser se debe a ser ec-sistente en el lenguaje, el ser humano es lo que es por el lenguaje. El lenguaje además de agrupar al universo, crea mundos; especialmente en el arte, las palabras aparecen en un universo diferente. En este sentido, Heidegger afirma que la “liberación del lenguaje de la gramática en una estructura esencial más originaria le está reservada al pensar y al poetizar”. (Heidegger, 1970, p. 8). A través del lenguaje el ser puede expresar lo que es, el lenguaje es la morada del ser y como tal, poetas y pensadores son sus guardianes. En su vivienda mora el hombre; los pensadores y los poetas son los vigilantes de esta vivienda y vigilar implica producir la potencia del ser por que estos la conducen por su decir al lenguaje y en el lenguaje la guardan.” (Heidegger, 1970, p. 7)

El lenguaje en Heidegger tiene a su vez dos funciones fundamentales: por un lado, el lenguaje sirve para realizar intercambios verbales, acuerdos y en general para la comunicación; por el otro, hay un lenguaje poético que lleva lo que es a la apertura en el tiempo. (Heidegger, 1971, p. 73. En: Villa, 1996, p.223) El lenguaje es advenimiento iluminador-velador del ser mismo. (Heidegger, 1970, p. 22), por tal razón, “...es necesario abrirnos a la historicidad y contingencia de vocabulario que abren el mundo” (Villa, 1996 p. 227)

La verdad es inspirada desde un modelo poético y poietico, verdad es autenticidad, en la cual se reconocen múltiples perspectivas de ver el mundo, al comprenderlas, el ser tiene la posibilidad de hallar los fundamentos y el modelo poietico de la *techne* y permitirá develar el fundamento del mundo en su cuidado por lo que es.

Techne griego era arte, saber hacer, que no es lo mismo que aplicar el saber como es el caso de la técnica moderna. El *techne* es un saber ser con lo que es un saber hacer, saber aprovechar lo que la naturaleza ofrece. La técnica devela de los entes no sólo en su utilidad sino también en el aprovechamiento. Así, la flor hace estremecer al hombre enamorado, el biólogo por el contrario, la disecciona en su soberbia de querer saber, controlar y sacarle provecho. La flor como flor no le sirve, se vuelve una fórmula, pierde su color y olor. De tal manera, la perspectiva de ciencia tiende a destruir las cosas para ver la verdad. Transformar los entes en objetos para conocerlos. A través de la poesía y el arte se pone en obra la verdad de las cosas. El arte de verdad muestra cómo son las cosas, de tal manera que la verdad se constituye en el fundamento del ser, por tanto, el arte es el modo privilegiado de develamiento auténtico, una manera de habitar el mundo mejor que cualquier otra manera. Ni la ciencia, ni el aprovechamiento en la técnica, ni la absorción en el hacer cotidiano permiten develar el mundo como lo descubre el arte. No como forma de salvar el mundo, sino como manera de mostrar lo auténtico.

De acuerdo con Villa (1996), Heidegger, en *Introducción a la metafísica* (1935) y *El origen de la obra de arte*, identifica la polis como el espacio más importante y original del descubrimiento. En *Introducción a la metafísica* el develamiento ocurre sólo cuando se alcanza mediante el trabajo: “el trabajo de la palabra en poesía, el trabajo de una piedra en un templo y una estatua, el trabajo de la polis como el lugar histórico en el cual todo es fundado y preservado” (Heidegger, 1959, p. 191 en: Villa, 1996 p. 221). La polis, de acuerdo con Heidegger, es el lugar del ahí, en el cual un ser histórico es ahí es, un ahí en el cual, fuera del cual y por el cual la historia sucede.

En Heidegger el poder político se construye en la lucha original en la cual nacen los contendientes, un conflicto que proyecta y desarrolla lo que ha sido ensordecido, desdicho e impensado. Una batalla que es una sustitución creadora,

en la cual, poetas, pensadores y gobernantes son los llamados a vigilar por su mundo. “El mundo construye su historicidad en el auténtico sentido (...) cuando la lucha cesa; la esencia de los seres no se desvanece, pero el mundo cambia”. (Heidegger, 1971, p. 63. En: Villa, 1996 p. 222)

Finalmente, Heidegger al referirse a la relación de la esfera pública con la privada argumenta que la llamada “existencia privada” no es ya lo esencial, o sea, el ser libre del hombre. La existencia privada se obstina en un anegación de lo público. Esta sigue siendo el acodo dependiente de lo público y se alimenta del retroceso ante lo público. Así da ella testimonio, contra la propia voluntad, de la esclavización a la publicidad. (Heidegger, 1970, p. 12).

4.2.3 Interrogantes a la teoría política de Heidegger. De acuerdo con las diferentes interpretaciones respecto a lo político o anti-político de la teoría de Heidegger, a partir de la lectura de críticos como Habermas. (2000) Perfiles políticos) y Rorty (1991), por un lado, y de Habermas,(1987)b; Wolin, 1983⁴⁴; Harries, 1978⁴⁵ y Schwan, 1988⁴⁶ en: Villa, 1996 por el otro, me conduce a formular los siguientes interrogantes: ¿Devaluó Heidegger la esfera pública como arena de praxis viéndola primero como el dominio de lo inauténtico y después como expresión de una dominación de la subjetividad? ¿La autenticidad es el modo de ser en el mundo que hay que conquistar y como tal, es un camino de acción y un modo de ser con otros? La teoría heiddegeriana se centró en una trascendencia del ser arrojado en la cotidianidad ¿implica la trascendencia una purificación individual o un logro de una forma de vida en común, la posibilidad de

⁴⁴ Wolin, S. (1983) “Hannan Arendt: Democracy and the political.” Salmagundi 60: 3-19 Citado por Villa, D. 1996.

⁴⁵ Harries, K. (1978) “Fundamental ontology and the search for man’s place”, in Heidegger and modern philosophy. New Haven: Yale University press. Citado por Volla, D. 1996.

⁴⁶ Schwan, A. (1988) Politische phylosophie im Denken Heideggers. Opladen: Westdeutscher Verlag. Citado por Villa, D. 1996.

un auténtico ser-con? ¿La teoría heideggeriana devalúa la práctica comunicativa de la vida cotidiana y degrada la estructura básica del mundo de la vida relevando la existencia cotidiana del *dasein* a la in-autenticidad? O, por el contrario, ¿el ser en el mundo permite al sujeto ser siendo y trascender su propia contingencia en el mundo, un mundo que es posibilidad?

¿El habla como doxa y el último lugar de comunicación que busca refugiarse de la insensible o entumecida tranquilidad de la vida cotidiana implica denigrar no sólo de la vida cotidiana, sino también, de la posibilidad comunicativa? ¿Devalúa Heidegger el sentido y la prioridad del mundo de la vida inter-subjetiva al centrarse en el esfuerzo existencial de un *dasein* que es tácitamente asumido como el lugar de la subjetividad trascendental?

Una vez la autenticidad se ha definido en oposición a una infame esfera de la cotidianidad implica que ¿Heidegger centra un mundo, esencialmente no relacional, un subjetivismo que no solamente ignora la praxis, sino también el espacio entero de la vida política? ¿El horizonte del *dasein* es una co-historización, una posibilidad abierta al encontrar una comunidad? o ¿En la dispersión en un camino público de interpretación de la existencia y en el descubrimiento de las posibilidades prácticas y corrientes de la existencia auténtica, el *dasein* encuentra sentido únicamente en ir hacia sí mismo? Cuando Heidegger yuxtapone el habla genuina del habla deliberativa de muchos, y cuando establece condición de la *fronesis* para poder hablar ¿reduce Heidegger las posibilidades de participación de los sujetos ordinarios en la construcción de mundo?

Según el modelo poético y el develamiento propuesto por Heidegger en el análisis del trabajo de los artistas y poetas, y en Hölderlin y la esencia de la poesía extiende su pensamiento en el rol de un líder creativo político, que tiene el poder de interpretar o develar el mundo ¿implica este modelo la restricción de la

participación de todos en la construcción de la esfera pública? Al encargar el cuidado del mundo a los creadores genuinos como los poetas y los pensadores ¿funda Heidegger un pensamiento anti-democrático?

El hombre como pastor del ser y la destinación a los poetas y a los pensadores para cuidar el mundo ¿son el sustento de una política antidemocrática en la cual el soberano es el pueblo y del apoyo al movimiento nacional socialista en su modelo totalitario de fuerza violenta de un líder? O por el contrario, ¿El llamado del *dasein* y de su comprensión actuante, el modelo de *techne* o del arte propuesto por Heidegger y que resalta al poeta y al pensador como destinados al cuidado del mundo, del lenguaje como fundamento del hombre y de sus seres, es en él una propuesta política en la cual se privilegia la racionalidad estética como un modo performativo que induce a la vigilancia y cuidado por un mundo dominado por la época de la técnica?

4.2.4 Lo que Arendt retoma de Heidegger y lo que trasciende en él. El punto crucial para Heidegger y Arendt se sustenta en que la condición de existencia humana podría cambiar radicalmente por resultado de la tecnología. Además, Arendt se suscribe al historicismo escrito por Heidegger y transforma la noción de pluralidad como una condición de acción política y toma la noción heideggeriana de *co-ser*. Arendt externaliza la dimensión *inter- subjetiva* del *dasein* también, arrojado en el mundo, entonces “la afirmación de la libertad de acción política demanda primero la afirmación de la pluralidad y la contingencia; segundo, demanda un compromiso hacia el camino público de ser en el mundo.

En Arendt la posibilidad de trascendencia tiene que ver con la entrada al espacio público como esfera de auténtica develación del habla; tanto para Arendt como para Heidegger, es necesario desligarse de la cotidianidad e iluminar a través del descubrimiento lo impredecible. En el mundo de las labores estamos preocupados por las necesidades de la vida y sujetos a su ritmo como

productores, de la misma manera, se está absorto por el imperativo de la utilidad. El develamiento auténtico se entiende como una actividad particular mundana; la acción política y su actividad se ve como tener una localización propia en el mundo llamada esfera pública como el resultado anti-heideggeriano, pues Arendt resalta que el develamiento auténtico debe ser domiciliado en la esfera de la opinión y del habla.

La primera distensión que Arendt establece entre: público, trabajo, libertad, necesidad, lo social y lo político está referido a una estructura normal entre la propuesta de Heidegger de ocultamiento - desocultamiento (*alethia*) y con la amenaza de la caída del mundo; Arendt insiste en el espacio del descubrimiento de la esfera pública y presupone un área de oscuridad y ocultamiento (privada). Incluso como Heidegger teme al poder de reedificación del promedio de la cotidianidad, crea una condición en la cual las necesidades de la vida deben cambiarse en la esfera de la vida. El ocultamiento para Heidegger es la esfera primordial de lo escondido y lo oscuro en la cual en cada claridad, en cada historia y en cada acontecimiento algo ocurre. Heidegger denomina la cotidianidad como errar (equivocarse) lo que implica, según Arendt, el abandono de la noción del auténtico develamiento que establece ante la *praxis*, asemeja *praxis* a lo intramundano. Arendt, por su parte, encuentra el des-ocultamiento en revelar de lo privado a lo público y la articulación de la distensión central de su teoría tiene raíces en el tratamiento de la verdad propuesto por Heidegger. De acuerdo con Arendt, sin la intimidad del lado oscuro y escondido de la esfera pública no será posible ni la libertad ni la acción; de la misma manera que la *alethia*, la acción del develamiento (la más alta posibilidad de la existencia humana) presupone ocultamiento como una preservación del misterio (lugar desde el cual nosotros nos originamos surgimos y desaparecemos) (Arendt, 1958-1998, p. 64).

Para aceptar la trascendencia de la caída (del ser arrojados en el mundo) Arendt ve la capacidad de trascendencia como un manifiesto del develamiento

auténtico. Arendt sigue a Heidegger en concebir la libertad como la cúspide del fundamento de la acción; para Arendt la libertad es contingente y no soberana: un modo ser del sujeto, el modo de ser del mundo, “libertad no es una propiedad humana, en vez de eso, el hombre es la mejor propiedad de la libertad” (Arendt, 1936, en: Villa, 1996 p. 116) con esta afirmación indica que la esencia del hombre está basada en su libertad. La acción para ser libre debe liberarse de pensar que los propios motivos, intereses y perspectivas para ver el mundo son los únicos, lo que implica una no soberanía de libertad de acción en la esfera de la pluralidad en la acción.

El descentramiento del sujeto comienza en *Ser y Tiempo* y responde a la insurrección o in-esencialidad humana y un agradecimiento por el ser, lo cual consiste en el abandono del ser y el síntoma del olvido del ser. En este sentido, así como Heidegger en la *Epoca de la Imagen del Mundo* desmitifica el ser como amo y señor de la naturaleza que al objetivar el mundo, no sólo lo diseñó sino que también lo exterminó, así mismo, Arendt, desde la meta-teoría heideggeriana, devela el exterminio humano evidenciando los experimentos sociales totalitarios que por pretender liberar al mundo de sus necesidades, homogenizaron su condición hasta llegar a justificar como actos políticos el peor error de la humanidad.

Para Heidegger el hombre no es el lord de los seres; el hombre es el pastor del ser (Villa, 1996 p. 226). Esta afirmación puede tener doble interpretación: por un lado, asumir su postura como antidemocrática y por el otro, asumirla como el cuidado necesario que debe tener el ser humano para con su mundo, de lo contrario, las consecuencias sobre el dominio técnico del mundo se devolverán como bumerang. De acuerdo con la crítica de Arendt a Heidegger, para este último el ser es, sólo cuando el mundo común de las apariencias se deja atrás. De tal manera, afirma que Heidegger es un filósofo poco in-mundano, uno que niega a

priori cualquier relación de develamiento entre la acción y lo político, la acción solo existe en la actividad del pensamiento.

Finalmente y de acuerdo con Villa (1996) la relación entre la teoría heideggeriana y arendtiana, mas allá de establecer articulación o de construcción del origen de la política, pone en interrogación la determinación de la acción y de la política. Heidegger en su más profunda recopilación histórica para recuperar el sentido de la praxis en el origen de la incomprensión de la técnica, abandona la noción de auténtica acción y prefiere replantear la poiesis y la acción como una revelación poética. En su remplazo Arendt desarrolla una fenomenología de la acción y una aproximación narrativa de la clausura de la esfera pública en la modernidad, una aproximación diseñada para mantener la memoria de una esfera pública agonística viva.

La relación entre la teoría heideggeriana y arendtiana en este capítulo final permiten sustentar un modelo performativo de la política que siguiendo la lectura que hace Rorty a Heidegger plantea: “lo que uno es, consiste en las prácticas a las que uno se entrega, y, especialmente en el lenguaje, el léxico último que uno emplea. Porque ese léxico determina lo que uno puede admitir como proyecto posible. De tal modo, decir que el dasein es culpable equivale a decir que habla el lenguaje de otro, y que vive por tanto en un mundo que el no hizo” (Rorty, 1991, p.128) para finalizar y de acuerdo con lo planteado, me permito formular las siguientes relaciones, preguntas y conclusiones del estudio.

4.3 LO PÚBLICO COMO AACCESIBILIDAD O COMO INCLUSIÓN

4.3.1 ¿Deliberación o lucha? Lo público desde la perspectiva de la niñez en condiciones márgenes o de la periferia. Así como desde el punto de vista histórico la construcción de política y específicamente, de lo público en el contexto colombiano ha estado mediado por dinámicas de violencia y guerra, la categoría

de público, en la época actual, devela que en medio de la exclusión, la humillación y la negación de la dignidad de la condición humana en contextos márgenes y de la periferia, acceder a lo público, entendido como los mínimos comunes en medio de la pluralidad, implica configurar reglas de juego culturales, artimañas y artificios que en ocasiones conllevan actos violentos como mecanismo de defensa social y como desarrollo de racionalidad estratégica para poder sobrevivir. Lo público, desde el punto de vista de la descripción histórica que han hecho los teóricos en este campo y de acuerdo con la descripción empírica, permite poner énfasis en la tesis que sostenemos sobre lo público en tanto no se concibe como una invariante, y entendemos que su configuración se encuentra atravesada por factores de tipo contextual y temporal. Así, como lo afirman los investigadores en la historia política en Colombia, lo público y lo político se han construido a partir de tres marcas históricas fundamentales: *lo público sustituido*, *modernización incompleta* y la *ausencia de referentes políticos modernos*” (Uribe, 2001, p. 171, las cursivas son nuestras) y actualmente, en medio de un mundo globalizado y en la exacerbación del mundo del mercado, los poderes económicos han colonizado el mundo de la vida, y específicamente, los bienes públicos que representan los derechos de gentes quedaron sustituidos por los servicios y el agenciamiento comercial de las necesidades y derechos de las personas, en éste caso de niños y niñas.

Así, estos ires y venires de las definiciones y concepciones de lo público, y el carácter no resuelto de las tensiones que parecían darle claridad como una esfera totalmente diferenciada de la vida social y política con respecto a lo privado, lo doméstico, lo religioso, lo premoderno incluso, nos permiten situarnos en un momento de interpretación, gracias al cual las irregularidades y quiebres, más que las continuidades o lo común que busca su comprensión tradicional, nos conducen a preguntarnos por el matiz diferencial que contienen las representaciones de tipo performativo de niños y niñas que habitan contextos márgenes y periféricos. Frente a las condiciones de igualdad que se espera deben anteceder al ejercicio

de la acción comunicativa, de la construcción de lo consensuado, preceden en realidad condiciones de contexto que constituyen otras expresiones de lo público.

En el marco de estas consideraciones cobra importancia una reflexión sobre lo público como para abordar la comprensión de las condiciones márgenes en las que habitan los niños y niñas sujeto de este trabajo, de sus prácticas políticas cotidianas marcadas por visibilidades e invisibilidades, negadas y formas de (no) bienestar. Estas condiciones constituyen modos de vida y de sociabilidad política que desdibujan las concepciones ideales de lo público y que desarrollan un campo político de tensiones, poderes, territorializaciones y desterritorializaciones que modulan momentos, situaciones, circunstancias, instituciones intermedias y ejercicios de política cotidiana en las que los consensos sobre los derechos, las nociones de niñez e infancia y los pactos sociales que se suponían consolidados, se hacen “fantasmas” y en muchos casos impedimento, factor limitante frente a las opciones reales y contextuales de participación y empoderamiento de niños y niñas. Igualmente, las diferencias entre mayoría y minoría de edad que garantizan la participación en lo público formal, se desdibujan en un contexto complejo donde las subjetividades pasan de ejercer roles atribuidos a la figura del adulto, a los roles que se conciben como propios de la infancia.

Como se mencionó, lo público como foro de expresión, va más allá de lo espacial y estatal, adquiere su sentido en el *logos*, comunicación en medio del conflicto, en medio de la pluralidad de contenidos, de opiniones y de posturas frente al mundo. De acuerdo con Habermas (1996), lo público se expresa en una red de pluralidad de espacios no necesariamente institucionalizados u organizados formalmente, sino en flujos de comunicación que se condensan en opiniones y temas específicos. En el mismo sentido, según Fraser (1997), lo público se expresa en temas sobre intereses particulares, una negociación de intereses en medio del conflicto. Lo público se construye en un proceso, en el cual entran en juego multiplicidad de expresiones en medio de las diferentes incidencias de poder

que se evidencian en la pugna de interpúblicos fuertes y débiles. Los públicos sometidos a la opresión y la exclusión, desarrollan nuevas formas de expresión de lo público. El espacio público no se restringe a lo común, sino también a intereses privados que posibilitan lo común desde las perspectivas individuales.

Lo público, más allá de responder a formalizaciones ideales en la política, en la justicia y en la ética, permite comprender las regulaciones culturales que niños y niñas configuran en su mundo de vida cotidiano complejizando las dinámicas de la sociedad civil. De esta manera, en la ruta que propone Fraser (1995;1997; 2000; 2001;2003 & 2004) lo público no es una invariante, éste se construye en diferentes arenas incluida la de la esfera cotidiana que se separó de la vida política de los sujetos, pero que se constituye, hoy día, en la arena de acción, y que de manera contestataria reconfigura el terreno de lo público.

La interrogación sobre lo público como foro de expresión desde la categoría emergente, lo público como inclusión, la accesibilidad, aporta a la comprensión de que lo público se construye en múltiples esferas y múltiples centros, se constituye desde donde confluyen pluralidad de razones e intereses y los de la vida cotidiana de niños y niñas en condiciones márgenes o de la periferia. A pesar de la incapacidad para reconocer a niños y niñas como interlocutores en la construcción de lo público, la participación de niños y niñas en la construcción de localidad, de país, de violencia, de paz, hace complejas las dinámicas de la sociedad civil y la comprensión misma de lo público como expresión racional e ilustrada.

Lo público en nuestra época, desde las prácticas cotidianas de niños y niñas que habitan contextos márgenes y de periferia, se perfila desde la entendida como categoría a través de la cual es posible sondear las formas reales del reconocimiento, la reclamación práctica que permiten participar, desde visiones diferenciales, en la construcción de lo público. Dicha participación se lleva a cabo

a través de la configuración de normas, formas de organización y toma de decisiones diarias que construyen la nación “real”, paralelamente a los relatos “ideales”, apocalípticos o integrados, de lo nacional.

Algunas concepciones en torno a la noción de niñez, la definen en función de “carencias” y “faltantes” a partir de una especie de minusvalía que resta independencia y remarca la imagen de niños y niñas con señales de desvalimiento. Esta condición se logra debido a la comparación de la representación social, que subyace a los supuestos roles de infancia, en relación con el sujeto ideal, que es un adulto que ha rebasado la minusvalía de la minoría de edad, que hace uso público de la razón, que se halla en condiciones de igualdad para llevar a cabo los actos comunicativos y que aspira a la participación formal en la democracia.

En los imaginarios sociales se han emprendido acciones institucionales en los que se pretende, se simula, el empoderamiento de niños y niñas, en los que se da espacio para una especie de “toma del poder”. Gracias a estas simulaciones se ocupan curules en los órganos de representación gubernamental y se emprenden mímicas de los actos deliberativos adultos; no obstante, pese a la pretensión reivindicativa de estos gestos, en ellos todavía subyace una imagen de la vida y estructura sociales de lugares estables y preconcebidos en los que el juego a la democracia prepara para el ejercicio de la misma en los mismos términos en los que se viene realizando. De hecho, la industria del entretenimiento explota estas concepciones de estabilidad del rol de lo infantil, así como su peso en el imaginario colectivo, necesario para la salud mental social, de tal manera que si se quiere hacer uso de un recurso efectivo para atemorizar a los adultos, éste se logra cuando los niños y niñas dejan la imagen prefigurada y estable que se les atribuye y se antepone a la inocencia, la suspicacia; a la dependencia, la autoridad; a la transparencia, la opacidad y el secreto; a la pasividad, la violencia; entre otras características que en todo caso buscan fracturas al estereotipo usual

de infancia en nuestra sociedad. Pero quizá traduciendo esas situaciones de excepción, accediendo con ellas diferencias contundentes respecto de la imagen preestablecida de niños y niñas, encontramos elementos para comprender la situación en la cual se desenvuelven los niños y niñas que habitan no sólo contextos márgenes y periféricos, sino además niños y niñas de estratos sociales altos.

Desde la perspectiva de la política cotidiana, en primera instancia, una noción no mesiánica, daría cuenta de las posibilidades de las diferencias cualitativas que las prácticas cotidianas de niños y niñas habitantes de contextos márgenes introducen a las representaciones y concepciones de infancia que fundan no sólo los imaginarios colectivos sino además las acciones institucionales. De tal manera que nos preguntaríamos, no por una retórica de la participación o la de “desvalidos sociales”, sino más bien por la ampliación de los marcos a través de los cuales nuestra comprensión, la construcción pública que hemos hecho, de la categoría niños y niñas puede ampliarse con base en las prácticas de los mismos y las opciones políticas que performan cotidianamente. Así, dentro de estas prácticas de los niños y las niñas en contextos márgenes o de periferia, lo público y la política se construyen de una manera “perversamente natural”, la cual se manifiesta, parafraseando a María Teresa Uribe, en “un orden dentro del desorden”, en las que formas de “adaptación” a los imperativos del contexto –ver, oír y callar–, así como las prácticas de supervivencia social, se mezclan con la creación de formas no convencionales de hacer política, de vivir la ciudadanía y de construir la Nación” (Uribe, 2001).

Lo público se define en este marco como incorporación de esas dinámicas diferenciales a los lentes a través de los cuales las instituciones y el conjunto de la sociedad conciben el papel y los rasgos de niños y niñas, los marcos a través de los cuales se definen las relaciones pedagógicas, familiares, sin pretender una normalización respecto del paradigma o del estereotipo. No se pretende

“resocializar” o “reeducar”, a los agentes sociales que lidera procesos en este contexto. Tales condiciones marcarían un escenario ideal en el que es posible re-ensanchar las convenciones a través de las cuales nos acercamos al mundo para actuar sobre él y que tienen una naturaleza cultural e histórica que por lo mismo, debería asumirse, ya que se hallan en constante transformación. No obstante las comprensiones y los marcos de acción institucional que encuadran algunas experiencias de intervención en el sector demuestran una concepción más próxima a la administración de los estereotipos y al desconocimiento de las formas de vida locales, más que el descubrimiento de su vida real y mirada, por lo menos en primera instancia, comprensiva. Pero veamos de cerca un caso en el que esas relaciones de no retórica ponen en tela de juicio las posibilidades reales de formas de vida y maneras de hacer política no convencionales en relación con la acción institucional.

La imbricación de los ámbitos de lo privado con los de lo público, a constituciones emergentes de lo público que configuran lo que Habermas denomina “instituciones de la publicidad” (Habermas, 1994, p. 69-80), a la manera en que lo hicieron escenarios tan básicos y cotidianos como las casas de café en el siglo XVII y los salones en Inglaterra y Francia, las iniciativas o emprendimientos de niños y niñas tanto en la construcción de reglas de juego culturales como las instituciones informales e intermedias (Berger y Luckman, 1998) dan cuenta de una esfera pública siempre naciente que responde a las particularidades de un contexto.

De esta manera se hace claro el descentramiento del sistema y el ejercicio de lo político como exclusivamente estatal-gubernamental, y nos remite a una politización de la sociedad civil, que no está referida exclusivamente a la mayoría de edad o a la deliberación racional. También está referida al surgimiento de identidades políticas diversas, no partidistas, que se vinculan con condiciones culturales y a otros factores de socialidad, así como las prácticas no

convencionales de acción y manifestación, en las que se diluyen las fronteras entre lo público y lo privado y se confunden los espacios de lo socioeconómico y lo político. De esta forma es posible comprender, gracias a este caso, la manera cómo, en palabras de María Teresa Uribe, se “(...) le ha otorgado sentido político a [pequeños] conflictos privados y sociales, se ha ampliado el ámbito fenoménico de la política y se han redefinido los límites difusos entre aquello considerado como político y lo que no lo es” (Uribe, 2001, p.137, el adjetivo es nuestro). La política, pensada como el espacio público del conflicto, se nutre de las tensiones, divergencias y confrontaciones desatadas en el ámbito socioeconómico; en otras palabras, se nutre de lo pre-político (Uribe, 2001, p.139). De esta manera, las condiciones de exclusión, que condicionan las cualidades de un espacio público, comprometen incluso las representaciones que tenemos por más seguras y los principios más fundamentales en función de lo real de las diferencias que, además, no se expresan solamente en un plano discursivo o cognitivo-representacional, sino además en la elocuencia de las prácticas cotidianas (performatividad). De este modo, las condiciones tienen que ver con un tipo de inteligencia práctica social en relación con los campos de incidencia, negociación, cohabitación y convivencia en las que se constituye y configura lo público mismo.

Tematizar la niñez como constructora de un ámbito de lo político, o según el campo semántico desde el cual se lea, niños y niñas actores y constructores de lo pre-político o de formas de cierta política cotidiana demandan la lectura de lo público dando cuenta de los códigos implícitos que presiden las relaciones sociales en relaciones, en muchos casos de tensión, con esas prácticas y orientaciones des-reguladas y disruptivas del *ethos* sociocultural entendido como un espacio de acción y simbolización en las prácticas humanas que constituyen eso mismo humano.



Visto así, las personas, niños y niñas, más que víctimas, se convierten en analistas de la cualificación del espacio público y social y además, sus prácticas se constituyen en recualificación de ese mismo espacio público de tal manera que no hay una mediación de lo deliberativo o de la organización y su manifestación vindicativa. Allí mismo se constituyen maneras de socialidad, prácticas, ordenamientos, regulaciones culturales, reglas de juego y proto-institucionalidades que sustituyen aquellos parámetros que en el marco de lo público consensuado, de lo público constituido, no contienen las posibilidades de diferenciación que abarcan los contextos específicos de vida. La noción de lo público nos sitúa ante parámetros de inclusión y exclusión que revelan la necesidad inminente y constante de fundar nuestras sociedades sobre puntos de vista móviles y flexibles, distintos a la monumentalidad del deber ser, los imperativos morales y los *a priori*, que permitan la integración progresiva de nuevas diferencias, las cuales, lejos de exotismos que manifiestan la otredad radical, se constituyen en ampliaciones incluyentes de puntos de vista que marchan de los márgenes de lo social a centros complejos de atención y comprensión de las distintas manifestaciones colectivas que no se resuelve en lo que, a primera vista, puede considerarse común.

Por otro lado, en relación con las imágenes de las que dan cuenta los niños y niñas de este contexto, uno de los distintivos más relevantes de lo público se

representa en aquellos espacios que por su nivel de acceso, aquellos que no presentan restricciones para ellos y permite momentos de expresión, posibilidades de sobre-vivencia y cohabitación, se permite el ingreso de los que no tienen cabida en otros espacios urbanos. A estas asociaciones se encuentran ligadas las representaciones de lo público por parte de los niños y niñas de este contexto, en las cuales subyacen cualidades que dan cuenta de idearios para una reconstrucción de lo público a la luz de sus cualidades, las más relevantes en las que tiene lugar una vida polimorfa, liminal y, a veces, monstruosa. De esta manera lo público se convierte en un dispensario para las necesidades más distintas, en un ámbito de libre tránsito y circulación, en un espacio lúdico, en un lugar en donde cada cual hace según quiere, aún cuando ese *quiere* se encuentre por fuera de la norma, la regulación o las prescripciones de legalidad.

Quizá el *imperativo* de inclusión o accesibilidad, remite a la necesidad de considerar en nuestras comprensiones de lo social, la ciudad, la ciudadanía, la infancia, lo público mismo y todas aquellas formas de ruptura con lo normal, de los focos y centros de definición y comprensión, que constituyen una escritura performativa, a la vez marginal y emergente, que debe tenerse en cuenta a través de lecturas no reduccionistas, no re-socializantes en tanto esa definición de socialidad, en relación con lo público, se encuentra en construcción permanente.

Ahora, remitámonos a algunas consideraciones adicionales sobre el concepto de inclusión o accesibilidad que pueden ayudarnos a completar el campo de interpretación que estamos configurando. Con ello entendemos que dichas nociones tienen varias acepciones posibles en el espectro de las consideraciones teóricas y de su relación con el contexto del cual derivamos los sentidos que más nos interesan, el contexto margen de la Plaza de mercado y su lugar como espacio de socialización política de niños y niñas. La disponibilidad de un espacio social de prácticas o de discurso a la vez para la *circulación* y la *comunicación* sin censura ni restricciones, la posibilidad de transmitir, reconstruir y producir

discursos que sean compartidos con otros, y que tienen que ver con disposiciones corporales y otros lenguajes distintos al escrito, y que se relacionan con escrituras de un texto social que aparece en el vestido, los peinados, los gestos, las maneras, dan cuenta de modos de trazar signos distintos a la grafía convencional.

Así pues, la noción de inclusión o accesibilidad no se encuentra exclusivamente ligada a una perspectiva de sujetos ideales, trascendentales y abstractos, sino que nos remite a las condiciones de posibilidad de la circulación y la comunicación en un contexto de puesta en escena de la corporalidad. Los gestos, en una relación íntima con los espacios de vida cotidianos, además de los espacios de comunicación, circulación, escritura y participación se encuentran en este plano. Por esto, “Desde el punto de vista de una actividad situada, la inclusión es la cualidad de un contexto que entra en evaluación de un desplazamiento o que dispone más o menos al movimiento en un curso de acción o de comunicación.

La noción de inclusión o accesibilidad nos remite a la capacidad de multiplicar las perspectivas desde las cuales se mira y se entabla la relación con los otros, a la posibilidad de ponerse temporalmente en la situación de estos y, a partir de allí, plantear dinámicas de relación que rayan en rasgos de solidaridad comunitaria, pero que no pueden identificarse completamente con ella, dada la naturaleza temporal y efímera de los encuentros en el espacio público en donde tienen lugar simultáneamente “el vaivén de la distancia y la proximidad, del compromiso y el des-compromiso, de la socialización y la de-socialización” (Joseph, Isaac, p. 51), Un ejemplo lo encontramos cuando en una de las salidas de exploración con los niños y niñas al parque, J. se encuentra con que “*había un señor con el hijo ahí acostados (dormidos) en el parque (...)*”, esta situación, tan habitual en los espacios públicos del sector que normalmente pasaría inadvertida para un transeúnte se convierte en motivo desencadenante de una relación de inclusión, de interés para nosotros. Luego de ello J. se “*fue a una tienda, compró un pan, se comió la mitad y mientras se lo comía, los miraba (...)*” este gesto mínimo,

observar al otro e intentar aproximarse al mundo desde su punto de vista e incluir su mirada en el registro de las miradas posibles, permite desarrollar recursos de relación y ampliación del espectro de los puntos de observación, en últimas, recursos de inteligencia social que en una construcción *equitativa* de las oportunidades y *diferencial* en las situaciones, permita la y el reconocimiento de otras condiciones. Es así como, posteriormente J. “*se les acercó, les tocó la espalda muy suave y les dijo: ‘parce, ¿ya comieron?’*”, quizá la inclusión tenga que ver más con esto: con las preguntas que se plantean a lo que se da por sentado (espacios, escenarios de participación y expresión) y se considera absolutamente resuelto desde una sola perspectiva, luego de cuya formulación y posterior respuesta es imposible no ampliar el conjunto de lo que damos por hecho y *común a todos*, de este modo “*el señor le respondió que no*”. Pero en términos de la pregunta y la respuesta a la pregunta no bastan para que se dé una relación diferencial, sino que esa pregunta, su respuesta y constatación de la duda subyacente, conducen al desarrollo de un recurso de ampliación y , así “*Él dijo: breve, tenga este pan y yo le traigo un Tan C para que le dé al niño, ¡sí o qué!. Se lo dio y se quedó hablando con ellos*”, que además de una expresión práctica, una relación dialógica, conlleva a una reflexión y cambio definitivo en la mirada: “*qué gonorraea, uno aguantar hambre es una boleta y más los niños pequeños, que se ponen a llorar y lo desesperan a uno*”, que implica además el reconocimiento en la experiencia propia de una situación similar y la remisión de la respuesta dada a la disponibilidad de recursos para esa misma debido a la instantaneidad del encuentro. Finalmente, J. le dice al niño: “*may, tenía mucha hambre? coma, coma que todo bien. Luego se fue a jugar con los demás*”.

De este modo, en palabras de Isaac Joseph “Los espacios urbanos y las sociedades urbanas, tradicionalmente evaluados en función de su oferta de movilidad, tanto espacial como social, hacen de la un valor fundamental, algo así como el núcleo de la urbanidad” (Joseph, 1999, p. 62).

4.3.2 Performance y niñez: ¿cultura de la política o política de la cultura?

En el caso de los procesos de socialización política y de práctica del espacio público podemos encontrar una doble relación performativa: de un lado se muestra un agenciamiento y actuación del rol-ritual social que define el comportamiento y la imagen prefigurada del niño, la diferenciación de unos espacios de representación social en los que ciertos comportamientos han sido normatizados y establecidos como prudentes. A través de esos comportamientos, el niño se desenvuelve, los representa, apropia y reproduce, pero no da cuenta de su práctica cotidiana en donde se desfiguran para dar paso a un mundo de vida que se sustrae a la mirada del adulto y de la autoridad punitiva. Los niños y niñas entran en un conflicto cuando agentes de escenarios normativo ingresan a los terrenos de su práctica de vida cotidiana y plantean un conflicto que remite a la incursión del mundo de prácticas y de vida al mundo normatizado, temen una filtración de ambos mundos, se preocupan de ello y a la vez que ponen en evidencia que su papel en las instituciones, la escuela por ejemplo, está compuesto de la performance de un rol social que aunque ajeno a su mundo de vida, le garantiza subsistencia en el mundo de representaciones y roles prefigurados por los agentes educativos.

Por otro lado se advierte una actuación en segundo plano, subrepticia que da cuenta de acciones no convencionales, emergentes, donde se procesan otros sentidos de lo público más próximos a la vida cotidiana. De esta situación nos da cuenta el relato "¡Cuidado con la cámara! En esta narración, en una instantánea de la vida cotidiana, se nos remite al contraste entre las prácticas habituales, la performance de un rol actuado sobre la base de las representaciones donde se definen lo debido y lo indebido, y además muestra cómo lo público aparece en un ámbito en donde la visibilidad, el secreto y la información, la identidad (en tanto posibilidad de identificación con uno u otro estereotipo) y el rol son modulados y adecuados dependiendo de si los marcos de interpretación de los otros

(compañeros o agentes institucionales) contienen en sus representaciones, imágenes comprensivas de lo que hacen o dejan de hacer.

De esta manera se performa un lugar de lo público en el que hay una construcción de estatus, es decir, no aparece como igual al otro: “Podría decirse que J. adquiría un status cuando estaba sentado detrás del cajón, un status que subía o bajaba dependiendo por supuesto de qué persona de la gran variedad que se hacían frente a él a lo largo del día, y aunque parecía que siempre era él quien tenía el manejo de la situación y por lo tanto status alto, hubo un momento en que de la manera más inesperada pareció perderlo”, Se trata de una posición en un instante determinado en el juego o red de juegos de acción que tienen lugar en el espacio público que ese mismo tejido de actores diversos puede hacer variar, así: “(...) cuando entretenido en una de esas conversaciones risueñas, mientras despachaba una bolsa con solución, un compañero de la escuela, un niño de su misma edad que estaba en el mismo salón, se paró a su lado para saludarlo, titubeó y fue evidente que la súbita aparición de ese niño en ese preciso momento lo desubicó”. Con lo cual se constituyen también niveles de legibilidad de las informaciones y territorialización de los espacios de vida y de discurso, con respecto a ciertos actores para quienes las posibilidades de comprensión e intervención en los flujos de discurso se hallan vedadas, así como el nivel de visibilidad de los papeles y de la función que el actor determinado desempeña: “El niño no estuvo mucho tiempo ahí, no más de un par de minutos que para J. fueron una eternidad llena de temores. No quería que el niño supiera más de lo necesario, su actitud y su cara sonrojada dejaba ver que le daba pena de este niño que era forastero, extraño en ese sector”. El escenario de lo público, la calle, la plaza, se territorializa sobre las categorías de lo propio y lo extraño, los de aquí y los de allá (“su actitud y su cara sonrojada dejaba ver que le daba pena de este niño que era forastero, extraño en ese sector”).

Esa territorialización y modulación de los flujos discursivos e identitarios marca relaciones de inclusión y de exclusión por medio de la configuración implícita de redes comunicativas a través de las cuales se fraguan los intercambios y las construcciones. No siempre, como en el caso del fragmento de relato que veremos a continuación, esa territorialización implica una pérdida de estatus que se expresa en pena y sonrojo, sino que esa territorialización demarca claramente un lugar de lo propio desde la condición social en la cual una lógica de redistribución a lo Robin Hood es validada como legítima, aunque en los marcos de legalidad establecidos no tenga cabida, y se sepa que, en consecuencia con las reglas de juego aquí planteadas, *lo legal no es lo legítimo y lo legítimo no es lo legal*, de tal manera que: *“Es lugar público donde puede venir el que quiera, desde el más rico hasta el más desgraciado, pero los ricos o los de plata, tienen que venir con el fierro, porque los matan por la plata y aquí hay gente más necesitada”*.

Así pues, las performaciones de los juegos de inclusión y exclusión nos muestran cómo estos no se constituyen siempre en impacto sobre los niños y niñas de la Galería, sino que ellos (as) mismos modulan y participan de relaciones de micropoder que permiten establecer esos límites y demarcaciones, claro está, involucrando las construcciones políticas y culturales que desde el contexto se logran.

Ahora bien, cuando los niños y niñas se ven implicados en relaciones de exclusión que se dirigen directamente a ellos y a ellas, no siempre éstas se resuelven en su contra, sino que a través de nuevos juegos performativos esas relaciones de poder y restricción que tienen lugar en lo público son subvertidas a través de tretas y artificios, técnicas de mimetización y ocultamiento, que conociendo muy bien los elementos y criterios de juicio de los otros para ejercer la restricción los vuelcan desde su propia lógica. Pero veamos más de cerca un ejemplo de estos comportamientos a los que nos estamos refiriendo en el siguiente relato que será desagregado posteriormente para su mejor comprensión:

A veces se aventuran más allá y llegan hasta la 23 en donde aprovechan para pedir comida en las puertas de asaderos de pollo, restaurantes y cafeterías; colgados de la parte de atrás de camionetas o camperos llegan hasta el Parque Caldas donde, si cuentan con suerte, podrán entrar si caminan al lado de un adulto simulando ir con él, porque saben bien que al centro comercial no pueden entrar niños solos o por lo menos no ellos, y si consiguen hacerlo, cualquier otro guardia de seguridad se dará cuenta de que están solos y que están riéndose más de la cuenta, caminando más rápido de lo permitido o demostrando más alegría de lo soportable. Pero aun así y todo los rechazos recibidos en este lugar a H. y a sus compañeros como a muchos otros niños y niñas les agrada y los atrae, bonitas vitrinas, juegos, ropa, restaurantes, ascensor, gente, etc. “

El carácter de expedición que se le confiere en el relato (“*A veces se aventuran mas allá y llegan hasta la 23*”) al traspaso de las fronteras simbólicas que cercan su zona de origen deja ver los rastros de los hitos no explícitos que demarcan su espacio de vida como margen y periférico. Ordenamientos de distinto tipo, en algunos casos urbanísticos, delimitan y contienen las formas de subjetividad que no tienen cabida en un sector céntrico, lo céntrico de la ciudad no es su ubicación física, en muchos casos constituye la regulación de maneras de hacer presencia que se evitan a través de agentes punitivos que privatizan el ámbito de lo público: vigilantes del sector privado, hombres de negro con perros, hombres de amarillo denominados “Control del espacio público” que evitan un tipo de ocupación que, al parecer, contamina con el desorden del margen, proveniente de las formas de cohabitación de la plaza de mercado, la centralidad que se resguarda.

Así, la función del centro de la ciudad como espacio de encuentro y de amortiguación de las distintas poblaciones y, por qué no, de las clases sociales que se resguardan en la ciudad, está mediada por las reglamentaciones instauradas por agentes del orden, tanto de tipo estatal como de carácter privado,

de tal manera que la soberanía de la fuerza y la regulación del orden, imperativo moderno del Estado, no queda en manos exclusivamente de éste, sino que en el ejercicio de dicha función se permean los agentes puestos allí por la dinámica comercial que tiene lugar en la zona céntrica de la ciudad.

Los niños y niñas advierten el tipo de comportamientos que se permiten en este lugar y reconocen la función que desempeñan los guardianes de ese orden, así mismo advierten las representaciones a través de las cuales rigen sus acciones, que contienen fórmulas como: ‘los niños no caminan solos’, detrás de lo cual se advierte una comprensión de los niños en su sentido “normal” como dependientes y supeditados a la compañía de un adulto, Reconocen además que la participación en las actividades de socialización del centro están regidas por un aconductamiento que regula las expresiones corporales desmedidas (caminar rápidamente, reírse demasiado, demostrar alegría o euforia) respecto del uso que se hace común en este sector.

De esta manera los niños y niñas acopian un saber y un conocimiento cotidiano de esas regulaciones, limitaciones y formas de control que se traducen en prácticas que subvierten las relaciones de inclusión y exclusión en una vida pública que se halla mediada también por las disposiciones políticas y morales de lo privado de tal manera que *“saben bien que al centro comercial no pueden entrar niños solos o por lo menos no ellos, y si consiguen hacerlo, cualquier otro guardia de seguridad se dará cuenta de que están solos y que están riéndose más de la cuenta, caminando más rápido de lo permitido o demostrando mas alegría de lo soportable”*, pero, en concordancia con nuestra interpretación, ese conocimiento no es mero acervo, mera erudición, sino que esos estereotipos y representaciones sociales que circundan la figura de los niños (as) se traducen en tácticas que performan esa identificación superpuesta y la vuelcan a favor del traspaso, los deslindes, las deslimitaciones, constituyendo, frente a las formas de privatización de lo público en las que los accesos se regulan, prácticas que filtran la presencia

de esas identidades de contexto margen que traspasan a los niños y niñas de la plaza, y que permiten, frente a las regulaciones excluyentes, regímenes de inclusión logrados como actuación (performance) política cotidiana. De esta forma, a través de una escenificación de las representaciones y estereotipos de lo normal, los niños y niñas ganan la invisibilidad necesaria para traspasar la especie de aduana en la que se convierte la entrada al centro comercial y a través de acciones performativas tipo treta, trampa, ardid y simulación logran hacerse lugar dentro de los lugares de otros, es así como *“llegan hasta el Parque Caldas donde si cuentan con suerte podrán entrar si caminan al lado de un adulto simulando ir con él”*.

Estos conocimientos hechos práctica, esa actividad performativa cotidiana y “popular” se produce en frente mismo de las representaciones sociales de lo infantil y se aprovechan en favor de la ganancia de accesos y de la búsqueda de inclusiones, de tal manera que, como indica De Certeau (2000), “El orden efectivo de las cosas es justamente lo que las tácticas ‘populares’ aprovechan para sus propios fines, sin ilusiones de que vaya a cambiar de pronto. Mientras sea explotado por un poder dominante, o simplemente negado por un discurso ideológico, aquí el orden *es engañado en juego* por un arte. En la institución de que se trate, se insinúan así un estilo de intercambios sociales, un estilo de invenciones técnicas y un estilo de resistencia moral (...), una estética de las pasadas (operaciones de artistas) y una ética de la tenacidad (mil maneras de rehusar al orden construido la condición de ley, de sentido o de fatalidad) (De Certeau, 2000 p. 31-32).

Es éste un comportamiento que se aprende de las astucias populares y de los saberes generales a los que los niños y niñas tienen acceso, así como una acción, o una serie, que tiene lugar como forma de resistencia a la normalización, que se constituye en expresión de esa política cotidiana en la que se reclama espacio para otras formas de ser tanto como para otras experiencias del cuerpo. En este

sentido, en relación de tensión con los órdenes establecidos tanto por los vigilantes del orden privados, como por las figuras punitivas bajo las que aparece lo público estatal en estos contextos márgenes de los que proviene los niños y niñas, se “Abre un *teatro* de legitimidad para *acciones* efectivas; se crea un campo que autoriza prácticas sociales arriesgadas y contingentes”. Tan arriesgadas como pegarse sin pagar en la parte de atrás de una camioneta o traspasar los controles de los guardias del centro.

Ahora bien, este relato nos muestra además el nuevo lugar que configura el mundo creado por el mercado –privado por excelencia o más bien “público” cuyo acceso es “restringido” por la capacidad adquisitiva–, como ámbito de reclamación de acceso y como espacio de socialización y disfrute “*Pero aún así y todos los rechazos recibidos en este lugar, a H. y a sus compañeros, como a muchos otros niños y niñas, les agrada y los atrae, bonitas vitrinas, juegos, ropa, restaurantes, ascensor, gente, etc*”. Con esto vemos cómo el centro comercial así como las imágenes, héroes, heroínas y antihéroes creadas por la actividad del mercado, así como los espacios destinados para su exhibición, cumplen un lugar preponderante como nueva aparición de lo público contemporáneo en donde el uso de estos espacios los reclama como legítimos para el esparcimiento y socialización y no sólo como ámbito para relaciones de orden comercial o meras transacciones, de tal manera que si éstas se dan lo hacen también en el marco de un intercambio simbólico y social en el cual pueden tener lugar, incluso, los que no compran.

Así, frente a la publicidad de orden comercial, entendida como propaganda incitadora del consumo, las prácticas cotidianas configuran una publicidad paralela como solicitud de acceso y ampliación por el uso de los sentidos de lo público, traspaso de estos a lo público restringido del mercado.

Con lo expresado puede verse que las relaciones de inclusión o exclusión en lo público no necesariamente tienen que ver con las grandes exclusiones históricas

de género o étnicas o con órdenes y poderes que se asuman con matices de fatalidad grandilocuente, sino que se dan en un plano de cotidianidad tal que para percatarse de las mismas es necesario mirar con lente fino para ver los detalles de su expresión en la vida diaria.

4.4 CONCLUSIONES FINALES

Entre Heidegger, Arendt, Habermas y Fraser en relación con los hallazgos del estudio surge la pregunta central por la tensión entre el ser y deber ser para pensar lo público y lo político:

En este informe final, con los hallazgos empíricos y comprensivos del estudio y a partir de una mirada más descriptivo-comprensiva que prescriptiva, se pretendió expresar que no deberíamos aspirar a algo que se encuentre mas allá de la historia y de las instituciones. Me acompañaron en esta pretensión autores como Rorty, Heidegger, Lefevre y Gadamer por un lado, y Habermas, Arendt y Fraser por el otro, para interpretar los hechos sociales que suceden en la cotidianidad de las prácticas de niños y niñas en condiciones márgenes y de la periferia en su sentido social y político en nuestra época contemporánea. Al mismo tiempo, acompañada por la pregunta permanente entre lo que deseamos que sea lo público y lo que experimentamos de él en nuestra época contemporánea y en condiciones márgenes, lo público y su relación con la niñez, permitió sustentar que las nociones de lo público y la niñez no son constantes en el tiempo y en el espacio, sino que constituyen categorías históricas y culturales.

Se argumentó a partir de evidencias empíricas, que la categoría de lo público se ve cuestionada en nuestra época contemporánea y en contextos de socialización política que permiten describir formas de organización, de construcción de normas y de relación con el poder en otro sentido del deber ser teórico de la política, de la deliberación y de la lógica racional. Lo publico se

construye en la pugna de intereses, en la lucha por la sobre-viviencia y en la construcción de poderes en la cotidianidad de los sujetos. Más allá de la política formal: (Estado-céntrica) partidos políticos, jerarquías estatales, regulación legal, y de la política informal: los movimientos sociales, las huelgas y protestas de la sociedad civil, se vislumbra, desde la perspectiva de la niñez, una política cotidiana. Esta tesis se evidencia a partir de las prácticas cotidianas de niños y niñas, las cuales, a su vez, interrogan sobre la noción y el deber ser de lo público.

En la discusión teórica es importante anotar que los teóricos abordados fueron acompañantes en la construcción, reconocer en ellos los lugares desde donde argumentaron la comprensión de lo público, permitieron en esta interpretación, más que confrontar su postura y superar una postura frente a la otra, ofrecer un abanico de posibilidades para comprender las prácticas actuales y el contexto particular que habitamos.

En la descripción teórica de lo público, como foro de expresión tanto Habermas, como Fraser y Arendt anuncian la importancia de la palabra en la construcción de lo público, sus diferencias centrales se encuentran en el camino empleado para llegar a la comunicación: Habermas primero privilegia la palabra como posibilidad de construir los mínimos en medio de la pluralidad de intereses, los mínimos serán consensuados, contruidos y generalizados por los afectados para construir las normas necesarias para supervivir, en este sentido; lo público común permitirá reunir las coincidencias entre los múltiples intereses, las cuales podrán ser dinámicas y susceptibles de modificación siempre y cuando medie la palabra o la posibilidad de seguir hablando y pactando. En este sentido, Hoyos, 2005, afirma que para construir lo público es necesario mantener la posibilidad de la palabra, lo único universal en Habermas es la posibilidad de diálogo.

Fraser en su primera crítica a Habermas avanza en el modelo deliberativo cuando argumenta que la esfera pública no se constituye en el *epoge* huserliano,

sino precisamente, en los múltiples intereses de los individuos que constituyen múltiples esferas públicas en competencia que se organizan para tramitar sus intereses en espacios más amplios. En la segunda crítica de Fraser, la condición de participación en la esfera pública, requerirá paridad en redistribución y reconocimiento que permita construir lo común.

En Arendt el sentido de lo público desde un modelo performativo de la política y en la relación que establece con las teorías estéticas nietzschana, heideggeriana y kantiana posibilita construir un campo de comprensión performativo de la política. Para esta autora lo público constituye aquello que cualquier persona puede ver u oír; un mundo que aparece en la autenticidad y que su única trascendencia será la posibilidad del cuidado y el debate, no el consenso; será la posibilidad de hacer que el mundo, en las múltiples perspectivas, pueda crear acuerdos justos en un carácter de construcción. La opinión política persuasiva, implica tener la esperanza que venga un acuerdo eventual entre los sujetos. La perspectiva performativa arendtiana rescata los múltiples puntos de vista del pensamiento, invoca la naturaleza inter-sujética del juicio de la apariencia y permite descentrar a partir del seguimiento a Heidegger como una orientación meta-teórica, el carácter de verdad absoluta propuesta por los sujetos, descentrar el poderío de lo humano sobre el mundo y pensar lo común o lo público y lo universal basado en el sentimiento por el mundo y en el cual pone énfasis en la pregunta por las perspectivas de ver el mundo. Aparece así la pluralidad, la deliberación y la persuasión como actividad de juicio y puede potencialmente recordar a una audiencia lo que ellos tienen en común en el proceso de articular sus diferencias. (Arendt, 1968, p. 249).

La construcción deliberativa de lo público desde las perspectivas teóricas mencionadas llevaron a afirmar que lo público en nuestra época contemporánea se manifiesta como un fantasma, o como construcción perversa y naturalizada. La construcción de lo público en el contraste entre las condiciones de “hiper-

realización y des-realización” de la niñez se observa como diluido en ambos contextos. En el primero, lo público aparece como un fantasma, no se goza de él, no es útil y en la mayoría de las ocasiones se constituye en peligroso. En el segundo, se expresa de manera “perversa” (se conoce la norma pero se infringe en una lucha contestataria para acceder a las condiciones mínimas de supervivencia).

Desde la perspectiva práctica en nuestro contexto y en la época actual el deliberar, persuadir y construir acuerdos se obnubilan en medio de la exclusión y la injusticia social, de tal manera que lo público, en la ausencia de justicia en cuanto al reconocimiento y a la redistribución, se construye de manera perversa, pues las personas, en búsqueda de la resolución de sus propias necesidades y para acceder a las condiciones mínimas de supervivencia, deben construir lo público a la fuerza, de manera violenta. Esta afirmación se corrobora con el contraste entre los estudios de la historia política en Colombia con el presente estudio que indagó por la construcción en lo público no como invariante, sino en sus variaciones contextuales y culturales. Las variaciones temporales respecto de la construcción de lo público en Colombia, señalan que la violencia y el conflicto ha transversalizado la vida política del país; así mismo, que lo público se ha sustituido por una posición religiosa y partidista, en los valores religiosos de homogeneidad y vecindad los cuales se homologaron a las luchas partidistas. Una demonización que llevó a ubicar la perspectiva del diferente como enemiga y al opositor como adversario por eliminar. (Pécaut, 1987; Uribe, 1993 y 1996; Escobar, 2001; Nieto 2003; Sánchez, 1990).

De acuerdo con Arendt (1959), ante la ausencia de poder de argumentación aparece la violencia; sin embargo, si la posibilidad de persuasión se obnubila en la ausencia de condiciones mínimas de supervivencia, condiciones de paridad en la participación, en condiciones extremas de exclusión, el único medio efectivo para

ser escuchado ha sido la violencia, así, guerra y política han aparecido como constante política en el país.

La comprensión de las reglas de juego culturales que construyen niños y niñas en condiciones márgenes y de la periferia caracterizados por ser espacios de promiscuidad y violencia, permitió desentrañar sentidos que se construyen en la cotidianidad como formas de política diaria no sólo a partir de medios deliberativos, sino especialmente de manera contestaria.

Teniendo como base estas afirmaciones, se argumentó la necesidad de ampliar la comprensión de lo público de modelo deliberativo a modelo de inclusión o accesibilidad como condición *sine qua non* se puede construir lo público.

La comprensión de reglas de juego culturales desde la perspectiva de la niñez interrogaron la noción de lo público y la niñez; además conllevaron a formular la pregunta que en las condiciones históricas y culturales formuló Arendt, ¿Qué es la política? Lo político desde las teorías que se abordaron en la investigación para pensar lo público y en su tensión entre el deber ser y las expresiones o prácticas cotidianas de niños y niñas en condiciones márgenes, irrumpen su noción como arte de lo posible (Hoyos, 2005), y el arte de construir acuerdos. Interrogan la construcción de lo político en su sentido formal o informal, y plantean una forma de política cotidiana que manifiesta la complejidad de una sociedad civil. Estas afirmaciones se sustentaron con la comprensión de las reglas de juego culturales tales como: “coma callao”, “hay que hacerse respetar”, “La honestidad es castigada”, “lo público es para pobres”, “no va a alcanzar cédula”, “ni a los muertos se respetan”, “El que da la comida es el que manda”, “El sol es de todos”, “los derechos no se merecen, se luchan”, “Lo público no es necesario”, “Si tienes con qué no molestes a nadie”, ¿Derechos a ser los primeros? “pues a mi no me ha tocado una cosa de esas todavía”, “arréglatelas por ti mismo” con implicaciones

¿políticas? o pro-políticas que manifiestan formas de organización, poderes, construcción de acuerdos y normas en la vida cotidiana de los sujetos así:

Las reglas de juego culturales son normas construidas en la vida cotidiana social y, al mismo tiempo, en formas de configuración y de adaptación para la vida en común. Responden a las condiciones de los contextos o escenarios de actuación de niños y niñas como formas de construcción de lo público. Responden a un auto-ordenamiento de los sujetos ordinarios, quienes construyen normas o nuevos órdenes políticos en una correlación de poderes y de contrapoderes semi-públicos y semi-privados. Funcionan como un ethos cultural al generar hábitos y costumbres en las personas, se construyen con el objeto de poder funcionar y sobrevivir en un contexto, es decir, para poder vivirlo y habitarlo. Son formas de ser en el mundo en la acción concreta y en la actuación permanente. De esta manera, las regulaciones culturales relevan la figura del sujeto y la personalidad a un mundo de vida correlacionado con otras personas y con las condiciones de los entornos; rompen con la coherencia pedida entre el pensar, sentir y actuar y se constituyen en las formas de actuación más asertivas para habitar los diferentes escenarios.

Las reglas de juego presentan un carácter dinámico, una interacción permanente que implica la orientación del comportamiento de los individuos y la construcción que hagan de nuevas normas. Las regulaciones culturales generan comportamientos diferenciales dependiendo de las situaciones y de las posiciones en que habitan los sujetos. De esta manera, no son una noción que diviniza lo político en el ámbito del deber ser, sino que surgen en la vida ordinaria, como respuestas oportunistas a las características de los ambientes de actuación. Se establecen en relación dinámica con las regulaciones institucionales respondiendo de manera diferencial de acuerdo con las circunstancias; de esta manera, actúan de forma estratégica como herramientas existenciales. No plantean un mundo de vida mejor o más justo, son utilitarias, son tácticas de vida inmediatas. Presentan

una dinámica reactiva en la medida en que sirven de espacio de adaptación a las diferentes manifestaciones de poder, pero al mismo tiempo pueden ser pro-activas cuando se construyen de manera estratégica, se aprovechan las oportunidades del entorno, se crean tácticas, artimañas y artificios que configuran la realidad en favor de sí mismo. Son móviles, cambiantes, permiten la subsistencia, se generan en pactos implícitos y explícitos, como modos de ser del mundo de la política cotidiana. Estas reglas antes mencionadas responden a un espacio indeterminado entre los individuos y los entornos, un espacio de poderes re-velados entre la toma de decisiones que surgen del deber ser y las condiciones de vida desde donde se apropian, desde donde se materializan en prácticas. Responden a las necesidades particulares de las personas, construyen lo público de acuerdo con las particularidades de cada cual y su contexto de actuación y decisión; de tal manera constituyen la base de legitimación de los diferentes órdenes que inciden en la vida cotidiana de los sujetos; construyen lo común no desde el punto de vista deliberativo, sino desde los pactos implícitos entre los colectivos que se van institucionalizando y sedimentado. Denotan que el sujeto se constituye como político por fuera de los sistemas represivos y representativos de las institucionales-formales, hacen complejas las dinámicas de la sociedad civil al imbricar a los niños y niñas como parte de la colectividad. Los ordenamientos se constituyen en la vida común cotidiana en la que el deber ser de lo político y público institucional se superpone como lógica extraña a una defensa de lo cercano y de lo próximo.

Son mecanismos que se activan y fluyen en los intersticios de la política formal; en la medida en que se formaliza la política, las personas se enajenan con ella; sin embargo, las condiciones de vida y la necesidad de supervivencia recuerdan la afirmación aristotélica “el hombre es un animal político”, una política que se construye en las formas de habitar el mundo con regulaciones prácticas, no como esencias permanentes en el mundo, sino que precisamente, en la actuación y en el obrar se re-significan día a día. Como lo afirma De Certeau (2000) cada

individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales.

Las reglas de juego se van constituyendo en la experiencia vital, se expresan en los recorridos y los peligros vividos, y al violar las reglas se someten al castigo por los micro-órdenes generados en el debilitamiento de referentes universales. Afectan tanto el comportamiento del individuo, como la estructura social del contexto de actuación, inducen al sujeto a la acción y configuración de su entorno y de sus propias respuestas a las características del contexto. Constituyen el orden de lo legítimo y las normas culturales que permiten a las personas habitar y habitar comportamientos. Trascienden las respuestas de tipo personal, moral o idiosincrásico y se constituyen en formas adaptativas y creativas del sujeto frente a su entorno. Son formas privadas de vida colectiva que configuran la vida pública.

¿Las reglas de juego culturales son formas de política, una política cotidiana o sólo formas sociales que hacen más compleja la sociedad civil? ¿en su desinterés por la universalización o generalización son micro-órdenes o contra-esferas públicas que pretenden exigir y tramitar los mínimos de los mínimos, las condiciones que dignifican lo humano? ¿Las reglas de juego culturales son construidas como mundo en el día a día e imbrican un mundo cotidiano que no se construye más allá de su historia y su contingencia? Con estos hallazgos emerge la pregunta, a pesar de Heidegger, por la riqueza de los ámbitos cotidianos, y con Heidegger, una cotidianidad que implica el mundo en que es el ser, un *dasein* que es siendo y es como posibilidad. ¿Las expresiones de vida cotidiana, en lugar de detrimento enriquecen la vida de los sujetos, amplían el mundo de lo político y la participación de la sociedad civil?

A partir de la comprensión de las reglas de juego cotidiana desde la perspectiva de la niñez, se evidenció que la noción de niño vulnerable,

heterónimo, dependiente, se cuestiona en contextos márgenes y de la periferia en donde: “Los derechos no se merecen, se luchan” “No puede dejársela montar”, “lo legal es lo legítimo pero lo legítimo no es lo legal” “yo puedo hacerlo por mi misma” lo que cuestiona los saberes que pretenden generalizar su desarrollo como invariantes independientes de los contextos.

Para alcanzar la justicia, de acuerdo con el principio de paridad propuesto por Fraser (2001; 2002; 2003 y 2004), se requieren arreglos sociales que permitan que todo miembro (adulto) de la sociedad interactúe con otro como un par. En el modelo del estatus, las políticas están centradas en sobreponer la subordinación, estableciendo paridad de la persona como un miembro de la sociedad capaz de participar como un par con otros miembros. ¿La política cotidiana desde la perspectiva de la niñez, moviliza los modelos de comprensión de la ciudadanía que interrogan el modelo ilustrado y la lógica racional de mayoría de edad como capacidad de construir un mundo público justo e incluyente?

De la misma manera, la construcción de lo público en contextos márgenes o de la periferia implica formas de organización, construcción de normas y regulaciones culturales como mecanismos de defensa social, a partir de las cuales, niños y niñas participan en la construcción de nación, de paz, de violencia. Esto conlleva a tematizar la niñez como constructora de un ámbito de lo pre-político o de formas de cierta política cotidiana como un *ethos* sociocultural.

En la tensión entre el deber ser de lo público como mundo de apariencia o mundo de palabra y su contraste con un mundo público construido a la fuerza ¿una construcción perversa de lo público o lo público como fantasma son la expresión de la tecnificación del mundo que en el poderío del mundo económico sobre el mundo político, descuidó u olvidó no sólo su casa, su mundo, su lenguaje, morada de lo humano, su propio ser con, ser en y por tanto como bumerang se devuelven como producto de lo que hemos construido como público y como niñez? ¿Ha sido la violencia el único medio para ser escuchado y reclamar lo

público en contextos que se caracterizan por la exclusión, la indignación o humillación del ser?

¿Son por tanto las perspectivas de política performativa, la hermenéutica ontológica y la acción dramatúrgica caminos posibles para seguir pensando y actuando el mundo político como mundo de la acción, las múltiples perspectivas y el cuidado? ¿Existen unos mínimos de los mínimos sociales que por dignidad de lo humano y del mundo no implican negociación o consenso, sino exigencia, pues en su omisión se devuelven de manera perversa en detrimento de lo humano y su mundo? Como lo afirma Rorty, “a diferencia de otras épocas, la actual es una época que permite saber que la contingencia en el mundo, su historicidad posibilita hacer la distinción entre las preguntas “¿Crees y deseas aquello en lo que creemos y deseamos?” de la pregunta ¿Estas sufriendo?” Expresado en mi terminología, es esa la capacidad de distinguir entre la pregunta de si tu y yo compartimos el mismo léxico último, de la pregunta de si experimentas dolor.” (Rorty, p. 217).

Una perspectiva final que se articula en la construcción de lo público desde la niñez surge de la comprensión de lo público como una esfera no sólo racional cognitiva, sino especialmente una esfera en la cual el libre juego de emociones e intereses vitales activa formas de expresión que como las denomina Nussbaum, (1995) “un lado emocional de razones o razones emotivas” en la construcción de la esfera de lo público. De tal manera, lo que quedó adentro para haber comprendido las prácticas cotidianas de niños y niñas en contextos márgenes o de la periferia, en contraste con niños y niñas en condiciones de exclusión, permitió reconocer la noción de lo público, no sólo desde las perspectivas: lo público como espacio, lo público como bienes, lo público como foro de expresión, sino que pretendió argumentar otra perspectiva para ampliar la comprensión y construcción de lo público: lo público como accesibilidad. Finalmente en este último capítulo se insinúa una faceta de lo público que ha sido anulada en la época moderna: el

mundo de las emociones en la construcción de lo público y una perspectiva teórica por seguir pensando, lo público desde una perspectiva performativa, la cual reconoce no sólo las diferentes perspectivas de ver el mundo, sino también las posibilidades de construir un mundo; Interpretaciones que se construyen a partir de emociones más que en cogniciones sociales, no se encuentran en el individuo aislado ni en las objetivaciones en el mundo, se construyen precisamente en la relación entre el yo y su mundo en los usos, obras, acciones y prácticas en las cuales se produce sentidos. El problema de las representaciones sobre lo público es el carácter de verdad que pretende imprimirle a la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Águila, R. (2000). *Manual de ciencia política*. Madrid: Trotta.

Arantes, A. (1994). La guerra de los lugares: fronteras simbólicas y umbrales en el espacio público. En *VII congreso de antropología en Colombia: ciudad y cultura: memoria, identidad y comunicación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Arendt, H. (1936). En el curso de tratado schellings 1809. En D. Villa. *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton university press.

Arendt, H. (1958 - 1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1959). *Introducción a la política*. Chicago: The university of Chicago.

Arendt, H. (1968). *Between past and future* New York: Penguin Books

Arendt, H. (1973). *The origins of totalitarianism*. London: André Deutsch.

Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago press Chicago.

Aries, P. (1960). La historia de la infancia. En M. Narodowski. *Infancia, pedagogía y poder*. Argentina: Aique.

Aries, P., & Duby, G. (1991). *Historia de la vida privada, del imperio romano del año mil*. España: Taurus.

Atehortúa, I. A. (2003). Ciudadanía y cultura política. En J. Nieto. *Colombia en la coyuntura*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Augé, M. (1995). *Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana*. Documento electrónico extraído en el 2001 del URL: <http://www.memoria.com.mx/129/auge.htm>

Balandier, G. (1993). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Documento electrónico extraído en el 2001 del URL: <http://www.cica.es/aliens/gittcus/pineda11.htm>

Banch, M. (1984). *Representaciones sociales, memoria social e identidad de género*. Documento electrónico extraído en el 2000 del URL: www.temp/larepresentación.htm

Banco Mundial. (2000). *El informe sobre el desarrollo mundial 2000. Lucha contra la pobreza*. Washington: Banco Mundial.

Baratta. (1998). Infancia y democracia. En García, *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Santafé de Bogotá: Temis.

Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z., Beck, U., Giddens, Z., & Luckman, N. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.

Berger, P., & Luckman, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.

Berger, P., & Luckman, T. (1995). *Modernidad de pluralismo y crisis de sentido, la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.

Beriain, J. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.

Bourdieu, P. (1999). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Bula, J. (2000). *"Equidad y política social en Colombia". I seminario pobreza y política social en Colombia*. Documento electrónico extraído en el 2002 del URL: http://www.fce.unal.edu.co/pos/doctoradoce/d_bula.asp

Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: <http://www.polylog.org/lit/2/sngnm-es.htm>

Castel, R. (1998). La lógica de la exclusión. En Bustelo., & Col. *Todos entran*. Santafé de Bogotá: Santillana.

Castel, R., & Col. (1997). *Desigualdade e a questão social*. Sao Pablo: Educ.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: el poder de la identidad tomo II*. Buenos Aires: Siglo XX.

Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Colección pensamiento crítico contemporáneo. Santafé de Bogotá: Ensayo & error.

Centro de Atención integral a la violencia intrafamiliar, sistema de vigilancia epidemiologica intrafamiliar (2003) Manizales. S.P.

Christielb, F. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo mas tarde*. Barcelona: Anthropos.

Cohen, J., & Arato, A. (2000). *Civil society and political theory*. Cambridge: Mip press.

Cohen, N. R. (2000). *Representaciones sociales discriminatorias respecto de migrantes coreanos y paraguayos*. Buenos aires: Facultad de ciencias sociales, Universidad de Buenos Aires.

Constitución Nacional (1991). Constitución de 1991.

Cortina, A. (1997-1998). Ciudadanía civil. Universalizar la aristocracia. En *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Cruz, V. D. (2001). *Filosofía sin supuestos*. Manizales: Universidad de Caldas.

Cunill, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad*. Venezuela: Nueva sociedad.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Documento electrónico extraído en el 2003 del URL: www.sindominio.net.

Díaz, R., & Graciela, A. (1998). *Integración e interculturalidad en épocas de globalización. Facultad de ciencias de la educación*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

Durand, G. (1994). L'imaginaire, essais sur les sciences et la philosophie de l'image. En J. Escobar., *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Fondo editorial universidad.

Durkheim, E. (1898). Representations individuelles et la représentation collective. En A. Blumer., *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora S. A.

Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Taurus.

Duveen, & Lloyd. (1993). *Representaciones de género e infancia. Representaciones sociales y procesos políticos: análisis antropológico de la integración entre riana-riogrande*. Buenos Aires: Instituto de ciencias antropológicas. Sección antropología social. Facultad de filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.

Dworkin, R. (1981). "What is equality?" Part 2: equality of resources, "Philosophy and public affairs 10, no. 3 reprinted in dworkin, *sovereign virtue: the theory and practice of equality*. En I. Robeyns, *Is nancy fraser's critique of theories of distributive justice justified?* This is a preprint of an article accepted for publication in *constellations*. Nueva York: Blackwell publishing.

Echeverry, G. & Gaviria, C. *Talleres del milenio*. Santafé de Bogotá: Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD)

El Gobierno Nacional & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2004). *Tercer informe de Colombia al comité de los derechos del niño 1998 – 2003*. Bogotá DC: República de Colombia.

El Tiempo. (2003). *Informe de desarrollo humano*. Octubre 12 de 2003. Bogotá.

Eley. (1987). Nations, publics and political cultures: placing habermas in the nineteenth. En N. Fraser, *Iustitia interrupta reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre.

Elgueta, V. (1998). Sobre la representación de la transición o sobre la transición de la representación en las practicas educativas. En I. Robeyns, *This is a preprint of an article accepted for publication in constellations*. Is nancy fraser's critique of theories of distributive justice justified?

Escobar, A. (2001). *Cultura política y política cultural*. Bogotá: Taurus.

Escobar, J. C. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Universidad Eafit.

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Farr, R. (1988). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University press.

Ferrajoli. (1998). *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Santafé de Bogotá: Temis.

Ferrater, M. (1995). *Diccionario de filosofía abreviado*. Colombia: Drake Fondo Editorial Universidad Eafit.

Ferrater, M. (2001). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.

Flick, U. (1998). *The psichology of the social*. Cambridge: Cambridge U. P.

Foucauld., M. (2001) *Vigilar, & Castigar*. Trigesimoprimera edición. México: Siglo XXI.

Foucault, M . (1983). *Arqueología del saber*. Bogota: Siglo XXI.

Foucault, M. (1979). *Discipline and punish*. New york: Vintage Books.

Foucault, M. (2003a). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (2003b). *La historia de la sexualidad*. Tomo II El uso de los placeres. Argentina: Siglo XXI.

Fraser & Honneth. (2003). *Redistribution or recognition? A political–philosophical exchange*”. *Social justice in the knowledge society*. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/socialjustice.pdf.

Fraser & Honneth. (2003). *Redistribution or recognition? A political – Philosophical exchange*. London: Verso.

Fraser, N. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford university.

Fraser, N. (1997). *Lustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre.

Fraser, N. (2000). *Transnationalizing the public sphere*. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: www.yale.edu/polisci/conferences/fraser.doc

Fraser, N. (2001). *Social justice in the knowledge society: redistribution, recognition, and participation*. Beitrag zum congress “gut zu wissen”, heinrich-böll-stiftung. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/socialjustice.pdf

Fraser, N. (2002). *Exclusión social y nuevas ciudadanía*s (conferencias presentadas en el evento de exclusión social y nuevas ciudadanía)s. Santafé de Bogotá.

Fraser, N. (2004). *Entrevista personal: preguntas acerca de sus textos. Justicia interrupta y redistribución y reconocimiento*. Nueva York: The new school for social research.

Gabilondo, A. (1988). Historia de la filosofía (41). En Dilthey. *Vida, expresión e historia*. Bogotá: Presencia.

Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. (1999). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.

Garay, I. (2002). *Repensar a Colombia. Síntesis programática*. Colombia: Alfaomega.

Garay, I. J. (2000). En colaboración con: Hoyos, G., Rey, G., Restrepo, N., & García. (1998). *Infancia, ley y democracia en américa latina*. Santafé de Bogotá: Temis.

Geertz, C. (1973). Antropología Simbólica En S. Hammerst. (2000). *Symbolic and interpretive anthropologies*. Alabama: College of arts and sciences University of Alabama.

Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. New York: Gedisa.

Gentili, P. (2001). Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. En: *Cuadernos de pedagogía. Una mirada al futuro. Educación en Latino América*. Barcelona: Ciss praxis. *Monográfico no. 308*

Goldberg, R. (1996). *Performance art*. Barcelona: Ediciones destino.

Gómez, B. (2003). *El conflicto: callejón con salida. Informe nacional de desarrollo humano para Colombia*. Bogotá: Pnud programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.

González, J. (2000). *Modelo de desarrollo y pobreza: una asociación determinista*. Ponencia presentada en el "seminario de historia", agosto, Universidad Nacional. Bogotá: Mimeo.

González, I. (1998). *La política. Aristóteles*. México: Mexicanos unidos.

Guiberti, E. & Otros. (1997). *Políticas y niñez*. Buenos Aires: Losada.

Habermas, J. (1970). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. España: Taurus.

Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1987b). The philosophical discourse of modernity. Translated by Frederick Lawrence. En D. Villa. *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton university press.

Habermas, J. (1989). *The structural transformation of public sphere*. Cambridge: The mit press.

Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública, 4ta. Ed.* México: G. Gili.

Habermas, J. (1996). Civil society and the political public sphere. En: *Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law democracy*. Translated by William Rehg. Cambridge, Massachusetts: The mit press.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Valladolid: Trotta.

Habermas, J. (2000). *Perfiles filosófico-políticos*. España: Taurus.

Harries, K. (1978). *"Fundamental ontology and the search for man's place", in Heidegger and modern philosophy*. New haven: Yale university press.

Hart, A. (1999). *Children's participation. Theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Unicef.

Heidegger, M. (1958). *La época de la imagen del mundo*. Trad. Alberto Wagner de Reina. Santiago de Chile: Annales.

Heidegger, M. (1959). An introduction to metaphysics. Translated by Ralph Manheim. En D, Villa. *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton University press.

Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Translated by John Macquarrie and Edward Robinson. New York: Harper and Row.

Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Translated by John Macquarrie and Edward Robinson. En D, Villa. *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton University press.

Heidegger, M. (1970). *Carta sobre el humanismo*. Spain: Taurus.

Heidegger, M. (1971). Poetry, language, thought. En D. Villa. *Arendt and heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton university press.

Heidegger, M. (1971). The origin of the work of art. En Heidegger, M. *Poetry, language, thought*. New York: Harper and row.

Heidegger, M. La tarea del pensar en el texto publicado en homenaje a kierkegard: el porvenir de la filosofía y las tareas del pensar. Ponencia en París. En: Ospina (2005). *Entrevista sobre Heidegger*. Apuntes personales. S.P.

Heidegger, M. (1977). Basic writings. Edited by David Farrell krell. En D. Villa. *Arendt and Heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton University press.

Heller, A. & Fehér, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península.

Heller, A. & Fehér, F. (2000). *El péndulo de la modernidad. Una lectura a la era moderna después de la caída del comunismo*. Barcelona: Península.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Heller, A. (1996). *An ethics of personality*. Masachussetts: Blackwell.

Heller, A. (1997). *The false blue berd of the happines*. Memorias del seminario convergencia. Cartagena.

Hoyos, G. (2000). *La Filosofía Política de Jürgen Habermas*. Santafé de Bogotá: Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional.

Hoyos, G. (2005). *Seminario de ética y política pública en el diplomado en gerencia social*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud (Universidad de Manizales – Cinde), alianza con Confamiliares. S.P.

Hurtig, M. & Bustos, R. (1999). *Las representaciones sociales de sexo: algunos obstáculos cognitivos para el cambio y la perspectiva de género y la representación social de democracia, respectivamente. Mesas redondas sobre género*. Francia: Universidad de Provence.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S, Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Joseph, I. (1999). *Retomar la ciudad. El espacio público como lugar de la acción*. Medellín: Universidad Nacional.

Kaplan, C. & Kaplan, D. (2001). *Deportes y distinciones de clase, fútbol para las escuelas de los pobres y rugby para las escuelas de los ricos*. Documento electrónico extraído en el 2001 del URL: www.psinoweb@unb.br

La Patria. (2005). *Cifras de captura a menores infractores del 2003 y 2004*. Manizales, Marzo 13 de 2005. pp, 3b.

Laclau, E. (1993). *Politics, theory and contemporary culture*. Trad. Leandro Wolfson. Gran Bretaña: Centro de estudios teóricos en humanidades y ciencias sociales, Universidad de Essex. Documento electrónico extraído en el 2000 del URL: <http://www.netaddress.com/?n=1>

Lefebvre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza.

Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia. Contribuciones a una teoría de las representaciones*. México: Fondo de cultura económica.

Lyotard, J. F. (1989). *La fenomenología*. Buenos Aires: Paidós.

Martinez, B. A. (2004). *Reflexiones en torno a la pedagogía, la escuela y el saber pedagógico*. Manizales: Seminario público Facultad de Educación, Universidad de Manizales.

Mato, D. (2001). *Retos desde y sobre la región andina. Seminario geopolíticas de conocimiento en América Latina*. Documento electrónico extraído en el 2001 del URL: dmato@reacciun.ve.

Mead, G. (1932). *The philosophy of the present*. Chicago: University of Chicago press.

Men. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Serie guías no 6.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mockus, A. (1988). *Representar y disponer*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Moscovici, S. & Duveen, G. (2001). The history and actuality of social representations the history and actuality of social representations. En *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paídos.

Moscovici, S. (1987). *Representations sociales et ideologies. Colloque international*. Nanterre: Universite de Paris.

Moscovici, S. (1998). The history and actually of social representations. En Muñoz, J. *Ética, juventud y educación para la democracia*. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: www.psinoweb@unb.br.

Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Organización panamericana de la salud, fondo de las naciones unidas y oficina regional para América Latina y el caribe*. Washington D. C.

Myers, R. (2000). *Atención y desarrollo de la primera infancia en Latino América y el Caribe*. A global review 1990 – 1999 early childhood care and development. Santafé de Bogotá: UNICEF, OPS, OMS.

Naranjo, G., Hurtado, D., & Peralta, J. (2001). *Ciudad y ciudadanía bajo el lente del conflicto urbano*. Medellín: Corporación región.

- Narodoswki, M. (1993). *Infancia, pedagogía y poder*. Argentina: Aique.
- Narodoswki, M. (2004). Destinos de la infancia: realidad virtual y exclusión sin fin. En *Novedades educativas # 166*. "inclusión y exclusión". Buenos Aires.
- Neef, M. (1986) *Desarrollo a escala humana*. Development dialogue. Suecia: Fundación dag.
- Nietzsche, F. (1986). *Más allá del bien y el mal*. México: Mexicanos Unidos.
- Novum, año 5 no. 11. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Justicia Poetica*. Boston: Andrés Bello.
- Ortega, & Gasset, J. (1972). *The revolt of the masses*. Londres: Unwin.
- Ospina, C. A. (1993). Martin Heidegger: *una vida para el pensar*. Discusiones Filosóficas
- Ospina, C. A. (2001). *La ciencia y la técnica. Seminarios de filosofía*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Ospina, C. A. (2005). Entrevista sobre Heidegger. Apuntes personales. S. P.
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia*. Colombia 1930-1954. Bogotá: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Portafolio (2005) *Un modelo contra los pobres*. Bogotá, febrero de 2005.
- Preciado, B. (2004). "Género y performance". En Revista Zehar, No. 54, arteleku, diputación foral de gipuzkoa, issn 1133-844 x.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, PNUD. (2000). *Los derechos humanos y el desarrollo humano. Informe sobre desarrollo humano*. Naciones Unidas. New York: Pnud.

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, PNUD. (2003). *El conflicto, callejón con salida. Informe nacional de desarrollo humano para Colombia*. Bogotá: PNUD.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de cultura económica.

Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University press.

Rey, G. (2001). *Seminario de desarrollo humano: la identidad y lo público*. Manizales: Doctorado en ciencias sociales con énfasis en niñez y juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud Cinde. Universidad de Manizales. S. P.

Robeyns, I. (2003). *This is a preprint of an article accepted for publication in constellations*. Is nancy fraser's critique of theories of distributive justice justified? Documento electrónico extraído en el 2003 del URL: irobeyns@fmg.uva.nl

Romero, G. (1986). *Departamento de antropología social. Facultad de humanidades y ciencias de la educación*. Uruguay: Universidad de la República.

Rorty, R. (1991). *Ironía, contingencia y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Rosig, E., Bliss, P. & Angeli, E. (2000). *La violencia familiar. Actitudes y representaciones sociales. Representaciones sociales y el fenómeno 'droga'. Análisis de jurisprudencias y legislaciones "antidrogras"*. Documento electrónico extraído en el 2004 del URL: http://www.inteco.cl/articulos/014/texto_esp.htm

Roudinesco, E. (2000). *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Colombia: Fondo de cultura económica.

Ryan, M. (1990). Women in public: between banner and ballots. En Calhhouns. *Congreso hanernas and the public sphere*. EE.UU: University of North Carolina.

Sáenz, Saldarriaga & Ospina. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Clio vol.1.

Salazar, M., López, M. & Vargas, M. (1995 –2000). *Desarrollo humano y social para la población vulnerable y en alto riesgo de la plaza de mercado de Manizales*. Manizales: Universidad Manizales y Colciencias. S.P.

Sanchez, D. (1995). *Estado del arte de la infancia en Caldas*. Ministerio de Educación Nacional y Cinde. Investigación Manizales.

Sanchez, G. (1990). *Guerra y política en la sociedad colombiana, análisis político*. Bogotá: Iepri número 11.

Scheibler, I. (2000). *Gadamer between heidegger and habermas*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Schwan, A. (1988). *Politische phylosophye im denken heideggers*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Sen, A. (1982). "Equality of what?," in choice, welfare and measurement; "rights and capabilities," in resources, values and development. Cambridge: Harvard University press, 1984). En Robeyns, I. (2003). *This is a preprint of an article accepted for publication in constellations*. Is Nancy Fraser's critique of theories of distributive justice justified?

Sen, A. (1997) *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Strauss, I. (1988). *Tristes tópicos*. Barcelona: Paidós.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism*. New York: Princeton University press. Translated by William Rehg. The mit press, Cambridge, Massachussetts.

Taylor, D. (2005). *Hacia una definición de performance*. Instituto hemisférico de performance y política, ny traducción: Marcela Fuentes. Documento electrónico extraído en el 2005 del URL: [Http://hemi.unirio.br/esp/about/index.shtml](http://hemi.unirio.br/esp/about/index.shtml)

Theodor, W., Adorno. & Max, H. (1979). *Dialectics of enlightenment*. Traducción de John Cumming. Londres: Verso.

Unicef (2005). *Estado mundial de la infancia: la infancia amenazada*. Bogotá: Portafolio, abril 28 de 2005.

Unicef, (2002). *La niñez en Colombia en cifras*. Colombia: Oficina de área para Colombia y Venezuela, Unicef, Fondo de Naciones Unidas para la infancia.

Uribe, M. (1993). Legitimidad y violencia: una dimensión de la crisis política colombiana. En *Rasgando Velos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Uribe, M. (1996). *El proceso histórico de la configuración de la ciudadanía*. Estudios políticos no. 9. Medellín: Universidad de Antioquia.

Uribe, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación región.

Valenzuela, E., Arnau, D., Botella, J. & Romani, O. (2001). *La percepción social de los problemas de las drogas en España. La violencia familiar. Actitudes y representaciones sociales*. Caracas: Documento electrónico extraído en el 2001 del URL: <http://fundamentos.defaultpage.asp.htm>

Van Parijs, P. (1995). Real freedom for all: what (if anything) can justify capitalism?. En I. Robeyns. *This is a preprint of an article accepted for publication in constellations*. Is Nancy Fraser's critique of theories of distributive justice justified? .

Vattimo, G. (1989). *La sociedad transparente*. Milán: Paidós.

Vygotski. L. S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Villa, D. (1996). *Arendt and heidegger. The fate of the political*. New Jersey: Princeton University press.

Vygotski, L. En: J. Bruner. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Vygotski, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Wolin, S. (1983). "*Hannah arendt: democracy and the political.*". *Salmagundi* (60). pp. 3-19.