

Devenires y problematizaciones sobre niñez y juventud en ciencias sociales

Las políticas del acontecimiento en los grupos de
ayuda mutua de salud mental juvenil en Colombia



Doctorado en Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud

Devenires y problematizaciones sobre niñez y juventud en ciencias sociales

Las políticas del acontecimiento en los grupos de
ayuda mutua de salud mental juvenil en Colombia



Doctorado en Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud

Devenires y problematizaciones sobre niñez y juventud en ciencias sociales

**David Arturo Acosta Silva - Juan Carlos Amador Baquiro
Sara Victoria Alvarado Salgado - Carlos Iván García
Andrés Klaus Runge Peña - María Teresa Luna Carmona
Germán Muñoz González - Héctor Fabio Ospina Serna
María Camila Ospina Alvarado - Jhoana Alexandra Patiño López
Beatriz del Carmen Peralta Duque - Marieta Quintero Mejía
Nelson Rojas - Jaime Saldarriaga Vélez
Óscar Saldarriaga Vélez - Claudia Vélez De La Calle**

**Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Convenio Cinde-Universidad de Manizales**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®**

Devenires y problematizaciones sobre niñez y juventud en ciencias sociales/

Marieta Quintero Mejía y David Arturo Acosta Silva, coordinadores académicos. – Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-Cinde, Fondo Editorial Universidad de Manizales, 2024.

216 páginas.

ISBN: 978-958-5468-56-6

1. Niñez - Políticas Públicas. 2. Subjetividades. 3. Educación popular. 4. Pedagogía crítica. 5. Acción política colectiva. I. Título. II. Quintero Mejía, Marieta, coord. III. Acosta Silva, David Arturo, coord.

Dewey 306.2 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

César Augusto Sepúlveda Ortiz
Secretario General

Héctor Mauricio Serna Gómez
Dirección de Investigaciones y Posgrados
Editor institucional

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Sara Victoria Alvarado Salgado
Directora

María Camila Ospina Alvarado
Coordinadora campo Producción de Conocimiento

Marco Fidel Chica Lasso
Coordinador campo Formación

Julián Andrés Loaiza De La Pava
Coordinador campo Apropiación Social de Conocimiento

María Daniela León Castaño
Coordinadora campo Circulación de conocimiento

Devenires y problematizaciones sobre niñez y juventud en ciencias sociales

© Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Manizales, Febrero de 2024
ISBN: 978-958-5468-56-6
DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-56-6>
Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Diseño y diagramación
Gonzalo Gallego González

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Fondo Editorial Universidad de Manizales y de sus autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Contenido

Prólogo	9
Prefacio	19
Capítulo I	
Los estudios de juventud: un campo en construcción con aportes de los estudios culturales y los estudios de comunicación	27
Germán Muñoz González	
Capítulo II	
Devenir histórico de la línea de investigación socialización política y construcción de subjetividades: aproximación a sus desplazamientos epistémico-metodológicos	69
Sara Victoria Alvarado Salgado, María Teresa Luna Carmona, María Camila Ospina Alvarado, Jhoana Patiño López	
Capítulo III	
Marcos de violencia y modos de resistencia en el ejercicio ciudadano ..	95
Marieta Quintero Mejía, Nelson Rojas	
Capítulo IV	
Infancias y familias en la cultura: aproximación a sus epistemologías y metodologías	119
Juan Carlos Amador, Carlos Iván García	
Capítulo V	
Aproximación comprensiva al campo de las políticas públicas, planes y programas de niñez y juventud	139
Beatriz del Carmen Peralta Duque	
Capítulo VI	
Una mirada contraintuitiva de las emociones	163
David Arturo Acosta Silva	
Capítulo VII	
Miradas y acercamientos a la educación y la pedagogía	181

¿Educación/pedagogía/didáctica? problematizaciones a la luz de una historia de la práctica pedagógica.	181
Oscar Saldarriaga-Vélez	
Hacer educación popular y pedagogía crítica en la contemporaneidad: retos y perspectivas.	187
Jaime Saldarriaga-Vélez	
La educación como práctica y la pedagogía como campo disciplinar y profesional	191
Andrés Klaus Runge-Peña	
Pedagógicas latinoamericanas y del caribe	202
Héctor Fabio Ospina	
Razones para reconfigurar el canon de la pedagogía moderna en América Latina	211
Claudia Del Pilar Vélez-De La Calle	

Prólogo

Desde mi experiencia como fundadora, profesora, investigadora y directora del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (desarrollado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad Manizales), hoy miro hacia atrás para recordar plácida y agradecida cada paso que hemos dado juntos y juntas en este trayecto a fin de crear nuestro proyecto académico, político y social.

Veinte años después de soñar con el primer programa doctoral de esta naturaleza en el país, me embarga una sensación profunda de alegría, gratitud, admiración y cariño por la comunidad académica que rigurosa y humanamente hemos venido construyendo en torno a la niñez y la juventud como campos de conocimiento y acción social y política. A estos aportamos desde la formación de doctores comprometidos con la construcción de conocimientos socialmente pertinentes y con capacidad de acompañar transformaciones concretas en la vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes diversos, de carne y hueso, quienes habitan los territorios de Colombia y América Latina y el Caribe.

En este sentido, conmemorar los primeros veinte años de historia del programa implica hacer memoria situada y autoreflexiva de los momentos, procesos y prácticas que como doctorado hemos construido, de las barreras que hemos tenido que superar y de los logros que hemos alcanzado. Este prólogo recorre algunos de esos trayectos y puntos de llegada, para que el lector pueda situar los aportes que cada una de las líneas de investigación presenta en este libro.

Un primer aspecto que quiero resaltar es cómo el doctorado —en tanto proyecto académico, social, político y ético— ha sido configurado entrelazando las voces y las manos de sus profesores investigadores, estudiantes, egresados, directivos y de todos aquellos actores sociales que han participado en las investigaciones desarrolladas en el marco del programa, aportando sentidos, prácticas, discursos, pensamientos y posibilidades interpretativas de sus propias historias y de sus maneras de habitar sus territorios e institucionalidades. Como proyecto y proceso, el programa ha tenido varios momentos en su configuración epistémica, curricular e investigativa, que se han constituido en hitos y acontecimientos de crecimiento, densificación y expansión.

El Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud fue creado por un grupo de académicos del Cinde y de la Universidad de Manizales que me acompañaron en esta iniciativa un tanto disruptiva en las maneras de hacer formación doctoral por aquel entonces en nuestro país. Ellas y ellos se caracterizaban por enfoques claramente disciplinares, con un fuerte énfasis en la construcción teórica, sin preocupaciones directas por lograr transformaciones en el contexto o por impactar las políticas y su lugar estaba en las grandes universidades de las ciudades capitales. Nuestro programa, tenía un enfoque transdisciplinar, preocupándose por generar afectaciones desde el conocimiento en la vida de las poblaciones y su génesis estaba en una universidad de provincia, en una pequeña ciudad llamada Manizales. No puedo dejar de mencionar a quienes compartieron conmigo esta hazaña casi quijotesca: Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco, Vladimir Zapata, Héctor Fabio Ospina, Germán Muñoz y Alejandro Acosta, con el respaldo de Hugo Salazar (el entonces Rector de la Universidad de Manizales) y Marta Arango, Directora General del Cinde. El programa entonces fue aprobado por el Comité de Dirección del Cinde, por el Consejo Superior de la Universidad de Manizales¹ y autorizado para su funcionamiento por el Ministerio de Educación Nacional en mayo del 2000;² iniciamos actividades académicas en el mes de septiembre del mismo año. En febrero de 2008 obtuvimos el registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional,³ lo que nos habilitaba para seguir trabajando los siete años siguientes, con renovación en el año 2015, momento en el cual obtuvo su acreditación de alta calidad por seis años. Además, en marzo de 2020 recibió el reconocimiento internacional a la calidad de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados.

El programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ha orientado sus esfuerzos en la misión propuesta de formar investigadores del más alto rigor científico en ciencias sociales, en particular en el campo de la niñez y la juventud, comprometidos socialmente con la construcción de mejores condiciones de vida para los niños, niñas y jóvenes de América Latina y el Caribe. Así mismo, con una visión amplia e interdisciplinaria de las bases conceptuales, contextuales y metodológicas que desde las ciencias sociales —o desde la crítica a estas— fundamentan la formulación de polí-

1 Resolución 018 del 14 de septiembre de 1999 del Consejo Superior de la Universidad de Manizales.

2 Resolución n.º 1454 del 31 de mayo de 2000 del Ministerio de Educación Nacional.

3 Resolución n.º 1163 de febrero 29 de 2008, renovado mediante Resolución 05466 de abril de 2015.

ticas en niñez y juventud y orientan los procesos de toma de decisiones, el diseño y puesta en marcha de los programas y proyectos dirigidos a las infancias y las juventudes en el país y en la región. Igualmente, busca formar en sus participantes la capacidad para identificar y analizar desde el marco de las ciencias sociales los problemas más relevantes de la niñez y la juventud en su contexto y generar alternativas pertinentes de solución.

En sus primeros años el programa tuvo una estructura curricular muy escolarizada, con seminarios teóricos densos y requerimientos de producción —más ligada a dichos seminarios que a sus propias investigaciones—, a pesar de tener como núcleo articulador sus dos grandes líneas de investigación. Este modelo inicial, si bien aportaba un marco amplio a los doctorandos en su campo de formación, generaba barreras para el logro final de las tesis doctorales. Hoy puedo decir que estábamos aprendiendo a hacer un buen doctorado.

En 2006 se produce una transformación importante en el programa con la emergencia de los grupos de investigación como instancia articuladora de las líneas de investigación y de las tesis doctorales. Aunque se conservaron los distintos ejes teóricos y sus seminarios, variaron los requisitos de evaluación, centrando la exigencia de cada eje en trabajos articulados a las tesis doctorales. Con la presencia de los grupos de investigación se empezó a fomentar de manera más decidida el desarrollo de investigaciones propias de los profesores, la articulación a redes y la internalización de los procesos. Ello fue conduciendo paulatinamente a una flexibilización del currículo y a un aumento progresivo del ritmo en el logro de la graduación.

De esta manera, en 2010 la investigación se constituyó en el eje central del currículo y se fortalecieron los grupos logrando altos niveles de productividad y, por tanto, muy buenos escalafones en Colciencias. Como una de las consecuencias más significativas de este fortalecimiento, en 2013 se logró el financiamiento por parte de Colciencias de un programa de investigación para cinco años: «Sentidos y prácticas políticas de niños y jóvenes en torno a la democracia, la paz y la reconciliación», el cual se desarrolló con la participación de profesores y estudiantes de los tres grupos, logrando muy altos indicadores de producción académica, además de la creación y fortalecimiento de propuestas de trabajo directo en el territorio y de impacto en las políticas públicas.

Esta experiencia instó al programa —en busca de su pertinencia y teniendo como perspectiva su mejoramiento continuo— a construir su reestructuración de la mano de toda la comunidad educativa. Este proceso ha significado su fortalecimiento, su densificación y su expansión en dinámi-

cas de flexibilización que se adelantaron en su espíritu, logrando resultados muy positivos tanto en los procesos de formación como en los productos académicos, sociales, culturales y políticos generados.

Con base en el concepto ganado académicamente de flexibilidad, con la reducción de las barreras normativas posibilitada por el Decreto 1330 de 2019 y a partir de la cultura de la autoevaluación en perspectiva del mejoramiento continuo, el programa avanza en este último quinquenio en su proceso de reinención. De esta manera responde a los desafíos propios de la contemporaneidad, las imposiciones y aprendizajes de la coyuntura creada por el COVID-19 y las demandas de los participantes, especialmente quienes son extranjeros o quienes provienen de diferentes partes del país. Para facilitar la movilidad de los estudiantes y profesores se disminuyeron los encuentros presenciales, densificando y ampliando el desarrollo de los seminarios teóricos generales y de los seminarios-taller de las líneas de investigación, así como realizando de manera periódica encuentros de estas comunidades académicas mes a mes, con presencialidad remota y asistencia virtual. Esto ha generado una dinámica de mucho aprendizaje para todos, con impactos importantes en el avance de sus tesis y en la construcción y desarrollo de las líneas de investigación.

Actualmente el programa desarrolla siete líneas de investigación que están organizadas y soportadas en sus tres grupos de investigación, hoy clasificados en las máximas categorías en el escalafón de Minciencias: Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud⁴ (categoría A1

4 Escalafonado en A1 por Minciencias (Convocatoria 833 de 2018). Dirigido por Sara Victoria Alvarado y María Camila Ospina. Está orientado, en primera instancia, hacia la construcción y profundización de conocimiento sobre los procesos de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños, las niñas y los y las jóvenes, enfatizando en sus búsquedas las dimensiones política y ética; en segundo lugar, trabaja en los aportes disciplinares y transdisciplinares que ayudan a dar cuenta de los procesos de conformación y explicitación de la ciudadanía, de sus formas de agenciamiento, de las maneras particulares como circula el poder, configurando espacios de inclusión y exclusión en tramas complejas de organización social; y, en tercer lugar, hacia la profundización de los fundamentos conceptuales y las estrategias metodológicas y pedagógicas que permitan formular políticas y programas de atención a la niñez y juventud, que correspondan a una sólida comprensión de la actual situación de América Latina y de Colombia, con énfasis particular en la condición de la niñez y la juventud. Se desarrolla a través de tres líneas de investigación: *Socialización política y construcción de subjetividades; Infancias, juventudes y ejercicio de la Ciudadanía; y Políticas públicas y programas en niñez y juventud*. El grupo convoca a 51 investigadoras y 23 investigadores. Se han publicado en los últimos cinco años 54 libros, 42 artículos en revistas indexadas y 102 capítulos en libros, todos de resultados de investigación.

de Minciencias), Educación y pedagogía: saberes, imaginarios y subjetividades⁵ (categoría A1) y Jóvenes, culturas y poderes⁶ (categoría A). Con el criterio básico de la importancia de la inserción de los participantes en las comunidades científicas, sociales, culturales y políticas del país, de América Latina, del Caribe y del mundo, se flexibilizó, amplió y potenció el sentido de las pasantías, ligándolo a diversas dinámicas de movilidad y relacionamiento (presenciales y virtuales) en contextos nacionales e internacionales.

El programa de doctorado ha logrado consolidarse en su desarrollo como un sistema de gestión de conocimiento en el cual se articulan cuatro dinámicas interrelacionadas, que no pueden darse de manera independiente. Estas son: en primera instancia, la producción de conocimiento pertinente en dinámicas de investigación, a través de programas y proyectos articulados en líneas y grupos; en segundo lugar, los procesos de apropiación social del conocimiento producido y la generación de valor público, tanto en el ámbito de los territorios e institucionalidades, de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales o colectivos en prácticas de defensa de los derechos humanos, de resistencia o de *reexistencia*, como en el de las políticas públicas; en tercera instancia, ese conocimiento producido y apropiado socialmente tiene que circular a través de publicaciones,

-
- 5 Este grupo posee categoría A1 de Minciencias (Convocatoria 833 de 2018). Dirigido por Héctor Fabio Ospina, está orientado hacia la construcción y profundización del conocimiento en las esferas biológica, cognitiva, comunicativa, lúdica, moral, sexual, psicoafectiva, familiar, social, cultural, económica y productiva de los niños, niñas y jóvenes desde la gestación hasta los dieciocho años, de Colombia y Latinoamérica. Articula los diferentes saberes que interactúan en el desarrollo del ser humano, la construcción de conocimiento y profundización en los procesos de crianza y familia, y la construcción y profundización de los temas de la educación y la pedagogía en su interrelación de los imaginarios, los saberes y los procesos de intersubjetividad. Este grupo desarrolla tres líneas: *Educación y pedagogía; Praxis cognitivo-emotiva en contextos sociales y educativos; e Infancias y familias en la cultura*. Participan 39 investigadoras y 29 investigadores. Se han publicado en los últimos cinco años 14 libros, 72 artículos en revistas indexadas y 26 capítulos, todos de resultados de investigación.
- 6 Este grupo posee categoría A de Minciencias (Convocatoria 833 de 2018), siendo dirigido por Germán Muñoz. Busca examinar las propuestas conceptuales contemporáneas acerca de los jóvenes tomando como referencias básicas el análisis de trabajos investigativos que exploran de manera transdisciplinaria objetos-problema de resonancia significativa en su vida, tomando como enfoque de análisis el planteamiento de agentes socioculturales. En esta forma, contribuye a la generación de conocimiento pertinente para la interacción pública de los jóvenes con su entorno social. El grupo tiene una línea de investigación: *Jóvenes, culturas y poderes*. El grupo convoca a 21 investigadoras y 23 investigadores. Se han publicado en los últimos cinco años 19 libros, 24 artículos en revistas indexadas y 49 capítulos, todos de resultados de investigación.

redes, eventos y movilidades; y, finalmente, el conocimiento enriquecido en dinámicas de circulación tiene que afectar los procesos de formación de los nuevos investigadores.

En el marco de estas dinámicas, los participantes del programa están vinculados de manera directa y permanente con la lectura de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos donde crecen y viven niños, niñas y jóvenes en la contemporaneidad. Así, problematizan los vacíos teóricos y de conocimiento acerca de las situaciones que los afectan en el acceso a una vida digna y de la carencia de alternativas innovadoras que les ofrezcan oportunidades; la carencia o no correspondencia de las políticas públicas con los problemas reales de la niñez y la juventud; la búsqueda de articulaciones y relaciones entre problemas y campos del saber y entre estos mismos; y la identificación de categorías integradoras y macrocomprensivas.

Sus tres grupos —junto con sus líneas de investigación— han ido configurando sus propios horizontes de reflexión en lo epistémico y lo metodológico, así como sus propios objetos de estudio o categorías en un marco de pluralidad; sin embargo, en aras de mantener una actitud de apertura a lo diverso, de posibilitar la ampliación de horizontes, de visualizar articulaciones entre líneas y grupos y de identificar categorías problemáticas compartidas por los grupos y líneas, estos paradigmas son discutidos en las reuniones de profesores en cada encuentro académico.

Nuestro doctorado, como un sistema de gestión de conocimiento, ha tenido incontables logros que dejan ver su compromiso con la generación de conocimiento socialmente útil y académicamente pertinente en torno a la vida, problemas y capacidades de los niños, niñas y jóvenes de América Latina. Algunos de sus logros más significativos han sido:

En términos de formación, consolidar un grupo de 36 profesores doctores que son investigadores y tutores, así como un importante número de profesores invitados nacionales (37) e internacionales (41), de Brasil, Argentina, Uruguay, México, España, Alemania, Estados Unidos, Cuba, Italia, Perú, Ecuador, Chile, España, Costa Rica, Venezuela y Portugal. Graduar 167 doctores y tener 92 participantes activos en distintos momentos de su proceso de formación, entre ellos algunos provenientes de otros países: Chile (2), Perú (5), Ecuador (3), México (4), República Dominicana (1), El Salvador (2) y Australia (1). Sostener convenios activos con instituciones como entidades cooperantes del programa, desde donde los estudiantes pueden acceder a cursos, seminarios, congresos, etc., y recibir retroalimentación de los productos académicos: Universidad de los Andes

de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Pontificia Universidade Católica de São Paulo de Brasil, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidad Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri de Brasil, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

En referencia a la producción de conocimiento, se destaca el desarrollo de 23 tesis *Summa Cum Laude* y 43 tesis *Magna Cum Laude*, así como también las publicaciones realizadas por los estudiantes y egresados (más de 750 textos), la mayoría de las cuales son artículos en revistas indexadas.

En términos de circulación del conocimiento, el doctorado cuenta con *la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, publicación científica, arbitrada y multidisciplinar dedicada fundamentalmente a la presentación de resultados de investigaciones que, desde la mirada de las ciencias sociales, tengan a la niñez y la juventud como su foco central. En sus 19 años de existencia, la revista cuenta con 39 números; se encuentra indexada tanto en Publindex de Minciencias (categoría B) como en Scopus, así como en un importante número de otros índices internacionales⁷. Se ha desarrollado además la *Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud*, publicada con Siglo del Hombre Editores, orientada a visibilizar los resultados de las líneas de investigación del doctorado.

Un número muy significativo de estudiantes ha participado, como parte de su proceso formativo o como resultado de su trabajo en la línea de investigación a la que pertenece, en seminarios y congresos de carácter nacional o internacional. De acuerdo con las estadísticas del programa, solo entre 2014 y 2018, los estudiantes han participado en eventos nacionales (82) e internacionales (147) en calidad de ponentes (115), asistentes (76) o como coordinadores de mesas, moderadores en paneles o consultores (38). De estos eventos, 190 han tenido lugar en Colombia y 39 en otros países, con mayor presencia en Argentina, Perú, México, España, Ecuador y Cuba. Por su parte, los profesores han participado en 127 eventos nacionales y en

7 Scielo Citation Index, Redalyc, EBSCO, Fuente Académica, Hapi, Sociological Abstracts, Lilacs, Latindex, ULRICHS, Actualidad Iberoamericana, Social Services Abstract, Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior, Carhus plus, Clase, Dialnet, Iresie, DOAJ, Academic Journal Database, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes, International Bibliography of the Social Sciences, ProQuest Social Science Journals, ProQuest Education Journals, The Left Index, Journal Scholar Metrics, Biblat, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, Social Science Database, Clasificación Integrada de Revistas Científicas, LatAm-Plus, Clacso, OEI.

150 internacionales, en países como Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, Ecuador, España, México, República Dominicana, Estados Unidos, Uruguay, entre otros

La participación en grupos de investigación y en redes también ha sido amplia, ya que el programa fomenta la vinculación activa de los estudiantes y profesores en las diversas redes nacionales e internacionales en las que se relacionan con investigadores de distintos países. Entre las redes en las que el doctorado participa activamente cabe destacar: la Red de Posgrados en Ciencias Sociales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y a la Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud (Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, Universidad de la República, Uruguay, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, Universidad de Lanús, Argentina, Flacso, Argentina, y el Colegio de la Frontera Norte, México); el grupo de trabajo Clacso «Juventudes, infancias: política, cultura e instituciones sociales en América Latina», conformado por 157 investigadores de 34 centros de investigación de 17 países (6 estudiantes, 5 profesores, 3 egresados); el grupo de trabajo Clacso «Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular», el cual está conformado por 47 investigadores y 13 centros de investigación de 10 países (3 estudiantes, 4 profesores).

Desde el doctorado se impulsa la Escuela Internacional de Posgrado «Infancias y juventudes en América Latina y el Caribe», orientada a formar y poner en diálogo a estudiantes de maestría y doctorado, con responsables de políticas públicas y referentes de organizaciones sociales. Se ha realizado durante diez años consecutivos sesiones en Cartagena, Colombia (2011), Montevideo, Uruguay (2012), la Paz, Bolivia (2013), Tijuana, México (2014), Antigua, Guatemala (2015), Manizales, Colombia (2016), Tegucigalpa, Honduras (2017), Manizales, Colombia (2018) y Tijuana, México (2019). Han participado 498 participantes, seleccionados por convocatoria pública, de 19 países: Argentina, Colombia, Uruguay, México, Brasil, Perú, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Cuba, El Salvador, Guatemala, Venezuela, Nicaragua, Panamá, Honduras, República Dominicana y Costa Rica.

Los anteriores caminos recorridos y logros alcanzados como comunidad académica organizada en torno a un sistema de gestión de conocimiento en el campo de las ciencias sociales, la niñez y la juventud nos llevan a renovar nuestro compromiso con el país, América Latina y el Caribe, para sostener la generación, apropiación y circulación del conocimiento generado en el programa doctoral con eficiencia, calidad humana, rigor

Devenires y problematizaciones sobre
niñez y juventud en ciencias sociales

académico, pertinencia sociocultural y compromiso ético-político. Esta es la mejor manera de celebrar los 20 años de nuestro Doctorado en Ciencias Sociales. En este libro los lectores encontrarán huellas imborrables de lo aquí narrado.

Sara Victoria Alvarado Salgado
Directora

Prefacio

El programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud se articula a partir de la producción de las líneas de investigación que constituyen el eje central de su currículo. Estas líneas, además de su sólida fundamentación epistemológica y metodológica, se nutren de las tesis de doctorado, los seminarios de fundamentación y las reflexiones que sus participantes realizan en torno a los saberes y prácticas que constituyen su campo de conocimiento.

La génesis e historia del doctorado se han nutrido, precisamente, de las discusiones, producción y gestión del conocimiento en las áreas de énfasis de dichas líneas. En tal sentido, en estos 20 años se ha generado un cúmulo de conocimientos, el cual ha implicado tensiones, rupturas y discontinuidades en los modos de problematizar e interlocutar con las comunidades académicas. Así mismo, las discusiones y reflexiones de los campos de investigación guardan correspondencia con los contextos en los cuales deviene la praxis ciudadana. Lo anterior, sin perder de vista el impacto que se ha tenido, en estos años de investigación, en agendas de política pública a nivel local y nacional. Estas deliberaciones y producciones del conocimiento nos convocan a situar en la esfera de lo público los enfoques, orientaciones e interpelaciones que las líneas han construido durante estas dos décadas.

En consecuencia, el presente libro contiene, en buena medida, la producción investigativa atendiendo a los presupuestos epistémicos y a las interpelaciones que las líneas y grupos de investigación plantean a las formas canónicas o hegemónicas acerca del comprender e interpretar la infancia y la juventud en el campo de las ciencias sociales. Así, el encuentro y diálogo de saberes entre profesores y estudiantes hace posible la producción de conocimiento en el doctorado. Desde esta polifonía de voces, las investigaciones develan modos de subordinación, prácticas de exclusión, pero también de resistencias en movimientos sociales, comunidades, grupos sociales, jóvenes, líderes, entre otros. Los hallazgos investigativos producidos en las líneas de investigación del doctorado se convierten en horizontes de transformación y de ruptura a toda forma de *borramiento* y *opacamiento* de la niñez y la juventud.

Atendiendo a lo expuesto, la línea *Jóvenes culturas y poderes*, creada en el 2000, presenta los deslizamientos epistémicos y metodológicos en la construcción del campo denominado por sus miembros «estudios de juventud»; campo que aporta en la producción de conocimiento, no solamente en Colombia, sino también en América Latina. Entre algunos tránsitos, se

expone el estudio de las políticas y programas de juventud, el observatorio de juventud, pero también investigaciones acerca de los modos de precarización y de violencias en el marco del conflicto armado. Se acompaña este último análisis de investigaciones orientadas a dar cuenta de los juvenicidios y de la necropolítica, las cuales han activado formas de resistencia y acciones colectivas de jóvenes.

Así mismo, este capítulo da cuenta de la construcción del campo de estudios de juventud atendiendo a lo transdisciplinar y transcultural con el propósito de reconocer, de un lado, los modos de producción y distribución de los artefactos culturales y, del otro, explicitar formas de acción juvenil en reexistencia. Así, diversidad, reexistencia y creatividad son, entre otras, algunas de las categorías que exponen agencias y capacidades en los procesos de sociabilidad de los jóvenes. Se plantea la semiótica existente entre posturas simbólicas de lucha, prácticas discursivas y estéticas de los jóvenes, exponiendo las múltiples perspectivas relacionales entre cultura, juventud y comunicación.

Jóvenes y comunicación son analizados, en su dimensión política, con el propósito de producir un saber plural, flexible y abierto a las mutaciones de las categorías que nutren el campo de estudios de la juventud. Estas mudanzas e interpelaciones discursivas, prácticas y estéticas permiten comprender las realidades híbridas, pero también las experiencias de organizaciones y colectivos de jóvenes, cuyos quehaceres creadores subvierten modos de sujeción y de subordinación.

En el mismo periodo de gestación de la línea de juventud surge la producción de conocimiento de la línea de investigación *Socialización política y construcción de subjetividades*, con un posicionamiento crítico, reflexivo y transformador de situaciones de inequidad, exclusión y violencia de niños, niñas y jóvenes. Así, nuevamente, las prácticas estéticas, comunicativas, éticas y políticas cobran en el doctorado, y en particular en esta línea, un lugar central para la producción de conocimiento. En consecuencia, en este libro, los miembros de dicha línea exponen el lugar central de la filosofía política para la comprensión de los límites de los modelos normativos en la vida moral y ética. La interpretación de las múltiples formas de ser y devenir de los niños y los jóvenes, en situaciones de vulnerabilidad e inequidad, prontamente convocan a los miembros de la línea a la postulación de las nociones de *subjetividad política y de socialización política*.

Los hallazgos y nociones epistémicas, anteriormente enunciadas, llevan a la creación y coordinación de redes y escuelas de pensamiento en América Latina y el Caribe. Sumado a la construcción de programas de investigación

en el orden nacional, orientados a temas de paz, reconciliación y democracia. En estos 20 años de construcción de conocimiento, los miembros de la línea han transitado por distintos desplazamientos epistémicos y metodológicos situados en preocupaciones acerca de la experiencia de niños, niñas y jóvenes. Para ello, se apoyan en los aportes de la hermenéutica ontológica, pasando por miradas fenomenológicas en las cuales la experiencia subjetiva de individuos y grupos develan, desde marcos comprensivos, vivencias, discursos y acciones. Esta recuperación de lo cotidiano como perspectiva política para la acción trasciende la idea de la comprensión como herramienta para situarla en el plano de lo performativo.

En tal sentido, en el quehacer investigativo expuesto en el capítulo de la línea *Socialización política y construcción de subjetividades*, la comprensión permite dar cuenta de las relaciones saber-poder, pero también incluye las voces silenciadas de los grupos, las prácticas estéticas, políticas y éticas. Así, se convoca a un quehacer investigativo en el que el cuerpo, las voces, el género, las gramáticas del arte, la provocación estética, la autoetnografía, entre otras, instauren nuevas disposiciones para la comprensión de la subjetivación.

Por su parte, la línea *Ejercicio de la ciudadanía de niños, niñas y jóvenes* también comparte con las anteriores su interés por el estudio de la vida política y moral, pero centrado en el ejercicio de la ciudadanía y en las violencias que impiden alcanzar con plenitud la vida digna, la vida buena y el buen vivir. En el estudio de la ciudadanía se adoptan, inicialmente, los criterios normativos y principios políticos expuestos por las tradiciones de la filosofía política del liberalismo, republicanismo y comunitarismo. Estas tradiciones, que han nutrido los debates políticos desde la década de los ochenta del siglo pasado, ponen en el centro de la discusión nociones como justicia y derechos humanos. De esta manera, los estudios y hallazgos de la línea han colmado de evidencias empíricas y conceptuales los límites que hay en nuestro país, para que niños y jóvenes realicen sus prácticas ciudadanas en el marco de una justicia con equidad y con las garantías de cumplimiento de derechos fundamentales.

Así, los marcos de reflexión de la línea han sido, entre otros, las libertades de los individuos, las prácticas ciudadanas relacionadas con el bien común, la adopción de principios de la justicia para disminuir inequidades y desigualdades y la ausencia de una estructura básica de la justicia que reconozca las cualidades de sus ciudadanos, pero también fortalezca sus capacidades. Estos marcos interpretativos, en su dimensión política, han sido interpelados por violencias instaladas en los territorios con el objeto

de producir la crueldad, pero también «basurizar» algunos cuerpos por su condición de raza, etnia, edad, género, ruralidad, entre otros.

Esta línea, expone los límites, opacidades y penumbras de la filosofía política normativa, para erigir desde la experiencia humana otros modos de comprensión del exterminio, impuestos a partir del uso de tecnologías de la violencia en las cuales circulan y se producen prácticas, emociones y narrativas devaluativas con las que se busca constreñir y desaparecer las vidas. Se acompaña este análisis de la comprensión de acciones colectivas y movimientos sociales de resistencia.

En este libro, los miembros de la línea *Infancia y familias en la cultura* coinciden con la línea de ciudadanía en focalizar sus estudios en la experiencia humana en contextos afectados por el conflicto armado, la mitigación y territorios fronterizos. Así, la niñez y la familia se estudian a partir de fenómenos en transición política, económica y sociocultural, trascendiendo las nociones tradicionales como etapas de desarrollo. Las problematizaciones y tensiones planteadas por esta línea visibilizan los límites y restricciones que tienen aquellos estudios hegemónicos y heteronormativos en este campo, a partir de los cuales se han diseñado estrategias, políticas, programas y priorizaciones de atención gubernamental.

En tal sentido, esta línea expone sus aportes conceptuales y los hallazgos que han realizado en los estudios de infancia, poniendo en continua tensión aquellos dispositivos de normalización instaurados tanto en el campo de las ciencias sociales, como en algunas investigaciones de corte biológico y psicológico. Estos hallazgos evidencian que las categorías de infancia y familia están en constante disputa en razón a la proliferación de discursos, prescripciones, teorías y saberes que han buscado legitimar discursos y prácticas inspirados en sistemas de valores e ideologías dominantes.

Así, la contingencia, mudanza, transformaciones y cambios son, entre otros, los anclajes adoptados en la línea para la comprensión de infancias que deconstruyen y visibilizan relaciones de poder, género e idealizaciones que legitiman modos de consumo, mercado y de ser niño o niña. En estos tránsitos, las prácticas y discursos del devenir de los niños, las niñas y las familias develan capacidades de agencia moral y política; en particular, en territorios en los que predomina la vida frágil en razón a la presencia de vejámenes que afectan la vitalidad de la experiencia. Esta línea convoca a una permanente construcción de las categorías de infancias y familia desde la experiencia, reconociendo potencias, capacidades, movimientos sociales y acciones colectivas en clave de diversidad, diferencia y pluralidad.

Paralelo a los estudios relacionados con la experiencia en contextos situados en la producción académica del doctorado, la línea *Políticas públicas, planes y programas de niñez y juventud* expone los diferentes enfoques epistémicos y metodológicos presentes en la gestión de lo público. Además de profundizar en los diversos factores que intervienen en la configuración de la política pública, exponen los giros que han permitido el tránsito de abordajes universales y economicistas hacia orientaciones que adoptan, en su análisis, lo reflexivo y emocional.

En tal sentido, atendiendo a posturas hermenéuticas e interpretativas, la línea adopta la teoría crítica para cuestionar los discursos y las prácticas de políticas con orientación neoliberal, las cuales ofrecen la promesa del progreso, pero no logran disminuir inequidades y desigualdades. Por ello, los miembros de esta línea convocan al diseño y construcción de políticas públicas orientadas a la búsqueda de garantías de derecho y de bienestar que permitan la calidad de vida de la infancia y la juventud. Sumado a estas preocupaciones epistémicas, la línea reconoce que la construcción y la gestión pública exigen interpelar el ejercicio del poder, pero también promover la ciudadanía activa. En consecuencia, bajo un enfoque multidisciplinar, interesa situar en el centro de la política pública a los sujetos —en este caso niños, niñas y jóvenes— para impulsar su desarrollo humano y el despliegue de sus libertades y acceso pleno a los derechos.

En cada uno de los capítulos que conforman este libro prevalece la adopción de posturas críticas y deconstructivas, en oposición a modos nomológicos-deductivos prevalentes en las ciencias sociales. Adicionalmente, los esfuerzos de los miembros de las líneas han estado encaminado, en estos 20 años, a reflexionar y construir conocimiento desde la misma experiencia humana, pero también a proponer otras categorías emergentes para la interpretación de la niñez y juventud. Este es el caso de la línea investigación *Praxis cognitivo-emotiva en contextos educativos y sociales* quienes en las dos últimas décadas de su producción académica se han interesado en estudiar diversos procesos —y trastornos— cognitivos y emotivos de los niños, niñas y jóvenes, abarcando ámbitos y fenómenos de la más diversa naturaleza: desde el juego hasta el aula de clase, y desde las funciones mentales básicas hasta los procesos cognitivos más complejos.

Sin embargo, en este libro la línea centra su presentación exclusivamente en una de las áreas focales de sus análisis e investigaciones: la emoción. Así, parten de reconocer las emociones como respuestas corporales y naturales, para lo cual se apoyan en un riguroso análisis de investigaciones; estas plantean que, además de los presupuestos filosóficos, las

emociones pueden ser diferenciadas neuro y fenomenológicamente de los sentimientos y que también lo social tiene un influjo potente y permanente en ellas. Ello se ve particularmente claro en las emociones sociales (como la vergüenza y la simpatía) que son activadas y desarrolladas en procesos de interacción cultural.

Desde otros horizontes, las discusiones, reflexiones y cuestionamientos de los seminarios de investigación doctoral de la línea *Educación y pedagogía* exponen en este libro cinco miradas complementarias, pero diferenciadas, acerca de los alcances epistémicos y metodológicos de este campo. La primera mirada, se ocupa del saber pedagógico y el sujeto adoptando herramientas histórico-epistemológicas para poner en tensión discursos pedagógicos de carácter instrumental y subordinados a conocimientos disciplinares. De este modo, se convoca a subvertir y polemizar aquellos discursos que sitúan el saber pedagógico de los maestros en la esfera de lo técnico. Se plantean tres nociones para la resistencia y reconfiguración del campo, a saber: oficio del maestro, cultura escolar y saber pedagógico.

La segunda mirada se centra en la educación popular y en la pedagogía crítica, exponiendo sus transformaciones a partir de la década de los setenta. Entre estas se destacan las reflexiones acerca de la subjetividad, la otredad y la hermenéutica crítica. Reflexiones que ven en la experiencia humana plural y en la emancipación las fuentes para la construcción, socialización y comunicación de saberes populares. También se destacan los aportes de las epistemologías del sur con sus modos de expresión de resistencias frente a lo hegemónico e inequitativo, pero también de reconocimiento a los saberes y prácticas de comunidades excluidas.

Seguidamente, en este mismo capítulo, se postula la educación como práctica y la pedagogía como campo disciplinar y profesional. En efecto, en esta tercera mirada se busca establecer las distinciones entre educación y pedagogía mostrando que la primera es resultado de procesos de autoconservación humana; en consecuencia, ha estado presente en todas las sociedades y hace parte de procesos de mediación e interacción entre sujetos. Por su parte, la pedagogía es un campo de producción del saber y de circulación de saberes reflexivos caracterizados por la sistematicidad, lo que permite la praxis laboral, profesional y científica. Finalmente, se expone la necesidad de la profesionalización, tomando distancia del mundo laboral irreflexivo, para postular la reflexividad y el cuestionamiento sobre lo que se hace en el trabajo docente.

Con vocación crítica, en la cuarta mirada, se analizan los modos de construcción de las primeras escuelas de América, exponiendo las heren-

cias hegemónicas y universales impuestas en la conquista y la colonia, sin perder de vista las políticas neoliberales y conservadoras instaladas desde finales del siglo pasado, las cuales centraron su interés en la privatización y mercantilización de la educación. En esta historia de la educación, también se presentan otros modos de reconocimiento de saberes educativo-pedagógicos, entre estos: cultura, pluridiversidad, otras formas de ser, otras formas de lenguaje, educación como acto político, diversidad y participación.

La última mirada propone que el agenciamiento de los sujetos incide en la configuración de los cánones disciplinares, atendiendo a condiciones sociales, históricas e ideológicas. Por ello, sin desconocer los aportes de los estudios genealógicos del estatuto epistemológico conceptual e intelectual de la pedagogía, reconoce las condiciones sociales contemporáneas en las prácticas educativas insertas en políticas sociales educativas. Así, no solo las premisas epistémicas han transformado el estatuto de la pedagogía; también los cambios sociales, los debates acerca de la mercantilización de la educación y su función social y política abren otros marcos de comprensión. Entre estos se proponen debates acerca de los modos de regularización disciplinar y las relaciones de poder dominantes como escenarios multisituados, que hacen visibles transformaciones de pensamiento de lo pedagógico más allá de interpretaciones abstractas.

Estos siete capítulos coinciden en mostrar las posturas críticas acerca de la niñez y la juventud adoptadas en cada una de las líneas. Los hallazgos acumulados y las transformaciones epistémicas y metodológicas ocurridas en estos 20 años posicionan otras categorías para pensar y hacer la investigación en las ciencias sociales. Las voces, la experiencia humana, la subjetividad, los procesos de socialización, la cultura, la comunicación, el arte y la estética, en sus dimensiones ético-política y cultural, nutren la construcción de conocimiento en las líneas de investigación en socialización política, juventud, ciudadanía, familias, políticas públicas, cognición, educación y pedagogía. Podemos señalar, entonces, que en estos 20 años la construcción, comunicación y socialización del conocimiento ha tenido como centralidad la infancia y la juventud desde enfoques fenomenológicos, hermenéuticos y críticos con el compromiso por la emancipación y la transformación de las condiciones y el devenir de los niños, niñas y jóvenes en nuestro país, en América y en el Caribe.

Marieta Quintero Mejía
David Arturo Acosta-Silva
Coordinadores

Capítulo I

Los estudios de juventud: un campo en construcción con aportes de los estudios culturales y los estudios de comunicación

Germán Muñoz González⁸

Introducción

Cuando hice parte del grupo que fundó en 2000 el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, nos ocupábamos de políticas y programas de juventud en un momento histórico cercano a la promulgación de la Ley del Joven (1997). Nuestra tarea consistió en construir las bases de un campo de estudios, no solamente en Colombia, sino también en América Latina. Lo intentamos con un par de estrategias: en primer lugar, con el observatorio de juventud del eje cafetero, pensado como espacio de *visibilización de los jóvenes*; y, segundo, la producción de tesis doctorales de la primera cohorte, con una base conceptual común. Con la llegada de nuevas cohortes y la evolución de los mundos de vida de los jóvenes en el contexto de la guerra contra el «terrorismo» del llamado Plan Colombia, nuestro centro de atención se desplazó hacia las subjetividades, las expresiones culturales, estéticas y ambientales, las formas de acción colectiva y de resistencia, así como hacia la necropolítica y el juvenicidio.

Estas opciones han llevado a la línea de *Jóvenes, culturas y poderes* (en adelante JCP) a la construcción del campo de estudios que hoy denomina-

8 Investigador emérito por reconocimiento del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2018). Filósofo de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá), Magíster en Semio-lingüística de l'EHESS (París), Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud (Centro de estudios avanzados de la Universidad de Manizales, Cinde). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Clacso). Docente en Ciencias Sociales, Comunicación y Estudios Culturales en la universidad de Manizales, Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá), Uniminuto. Fundador y coordinador de la línea de estudios en el tema *jóvenes y culturas juveniles de la Universidad Central (Bogotá)*. Líder del grupo de investigación *Jóvenes, culturas y poderes* y miembro del grupo *Clacso Infancias y juventudes en América Latina*. Orcid: 0000-0002-4564-5828

mos *estudios de juventud* y a mirarnos —maestros y doctorandos— como un colectivo activo y militante. En esta forma, y sin negar las fuentes que han nutrido el campo (a saber, la sociología, la antropología, la psicología, la historia, la política, la hebiatría y las humanidades), entendemos que nuestro objeto de estudio, en el cambio de época que experimentamos en este comienzo de siglo, obedece a condiciones sociales y culturales para la creación y la comunicación de las ideas, artefactos, conocimiento e información que han sido completamente alteradas.

El desarrollo actual de las ciencias sociales y humanas es terreno abonado para las nuevas formas de pensamiento que dicho proyecto requiere. La revolución científica que vivimos en la actualidad es una que da salidas a nuevas preguntas, a nuevas formas de conocer, formas complejas, holísticas y transdisciplinarias. Inevitablemente, a pesar de las fuertes resistencias de muchos académicos disciplinistas, se están desarrollando nuevas ciencias sociales, nuevos campos de pensamiento y conocimiento y, por lo tanto, nuevas formas de acción. (Florez, 2000)

Los estudios de juventud se ubican en el ámbito de una visión transdisciplinaria, definitivamente abierta, que trasciende el campo de las ciencias exactas, estimulándolas para que se comuniquen y reconcilien, no únicamente con las humanidades y las ciencias sociales sino también con el arte, la literatura, la poesía y otras experiencias espirituales. Los estudios ambientales, de género, de la comunicación, culturales, poscoloniales y subalternos son algunos de los ejemplos más conocidos.

Como nos lo recuerda Santiago Castro (2000), debemos

empezar a diseñar nuevos «mapas cognitivos» que permitan conceptualizar la estructuración de un mundo social hoy en día mediado por la globalización del capital y de los imaginarios culturales. La reproducción de capital demanda la generación de imaginarios que promuevan la innovación constante, la experimentación y el nomadismo de los individuos y de los grupos sociales fragmentados (...).

Actores políticos como las mujeres, los homosexuales [los jóvenes] y las minorías étnicas pusieron en cuestión la neutralidad de las ciencias sociales y denunciaron su parcialidad en términos de género, clase, [generación] y raza. En este contexto surgieron los estudios culturales como nuevo espacio de encuentro entre las disciplinas... La «cultura» de la que se ocupan los estudios cultu-

rales tiene menos que ver con los artefactos culturales en sí mismos (textos, obras de arte, valores, tecnologías, conocimientos, etc.), que con los *procesos* estructurales de producción, distribución y recepción de esos artefactos. Lo que se busca investigar son las prácticas a través de las cuales es *construida políticamente la subjetividad* [énfasis añadido]. (p. 7)

Los estudios culturales y de la comunicación (pilares de los estudios de juventud) se orientan como campo académico hacia una evaluación moral de nuestra sociedad y hacia una línea radical de acción política. Explicitar esta función plantea una doble tarea que implica un trabajo interno crítico, el cual explicitaría los supuestos políticos que orientan la producción y reproducción de conocimiento, y segundo —una vez expuestas las opciones—, la generación de proyectos de comunicación acordes a las nuevas orientaciones.

En la construcción de la línea JCP la genealogía conceptual permite comprender varias transiciones:

- De las políticas públicas de juventud a los estudios de juventud (cuya materia prima son los estudios culturales y los estudios de comunicación).
- De las (proto)culturas juveniles al juvenicidio y la necropolítica.
- De la acción colectiva juvenil a los paisajes insurrectos en la calle y la red (acción conectiva).

Esta última transición define en parte nuestro plan de trabajo desde mediados de 2018, con base en el trabajo de la investigadora Rossana Reguillo, publicado en el libro *Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio* (2017). En sus palabras:

¿Es posible hablar de insurrecciones 2.0?, ¿de nuevas formas de acuerpamiento social?, ¿de nuevas formas de protesta y organización colectiva? ¿Qué desafíos plantea la ola de insurrecciones que han irrumpido en la escena del siglo XXI? ¿Es posible hablar de jóvenes y nuevas formas de subjetivación política?

Lo que llamo «paisajes insurrectos» es el espacio-tiempo de llamamiento a una revuelta de la imaginación en el que es posible pensar y sentir de otro modo, con otras y con otros, a través de la acción colectiva y conectiva... Parto de una incomodidad interpretativa: no me interesa la definición que busca captar la esencia, la forma y los límites de las expresiones políticas y cul-

turales a través de las cuales los jóvenes —principalmente— han dicho «¡basta ya!» a este sistema predador y avaro; por ello, hablo con quienes han construido una inmensa red de conversaciones colectivas, de acciones, de estéticas y lenguajes que, de la red a la calle, han logrado interrumpir el monólogo de los poderes propietarios. (s. p.)

En coherencia con las opciones enunciadas previamente, la línea de investigación JCP ha diseñado y puesto en marcha un programa de investigación colectiva, en el que se destacan los siguientes elementos:

a) *Expediciones a territorios donde las formas de acción colectiva juvenil hacen resistencia, en el contexto del posacuerdo de paz.* Una de nuestras convicciones es que quienes más saben de los jóvenes y de su condición de vida son ellos mismos. Ellos son, en consecuencia, protagonistas fundamentales de la investigación y de la producción de conocimiento. Obviamente, no han teorizado su conocimiento. Pero, a partir de esta realidad, hemos decidido explorar con ellos sus propias experiencias y dedicar una parte importante de nuestros seminarios a las «expediciones» por sus territorios, aprovechando las tesis y los proyectos de investigación que adelantan los miembros de la línea JCP. No se trata solamente de salidas pedagógicas, sino de inmersiones en la vida de los protagonistas en muy diversos espacios de Caldas, Tolima, Antioquia y, recientemente, en la República de El Salvador.

b) *Tesis y proyectos de investigación con colectivos de pensamiento y acción.* Consideramos que los jóvenes son coinvestigadores en nuestros proyectos, no solamente informantes. De hecho, el grupo de investigación JCP (clasificado A por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación) es un grupo interinstitucional, en el que participan las universidades de Manizales, Distrital de Bogotá y Uniminuto de Bogotá. En cada una de ellas se desarrollan proyectos de investigación relacionados con sus dos sublíneas, a saber: condición juvenil y resistencia (Universidad de Manizales, Cinde) y comunicación-educación-cultura (Universidad Distrital y Uniminuto). Las tesis doctorales y de maestría de los estudiantes se adscriben a proyectos de investigación colectiva coordinados por los maestros de cada una de las universidades y programas académicos. Es el caso específico de la *Expedición pacífica al sur*, en el occidente de Caldas y en el Sur del Tolima, las *Cartografías de la resistencia juvenil* en el viejo Caldas, *Robándole tiempo a la muerte* (con colectivos de Bogotá, Medellín y Cali) y *Revisitar la comunicación popular* (con experiencias de México, Colombia y Bolivia). En los proyectos mencionados es notable una producción de publicaciones

permanente y consistente, así como la participación de dos semilleros de jóvenes investigadores.

c) *Participación en redes nacionales e internacionales asociadas a tres doctorados y dos maestrías.* Hacemos parte de varias redes de investigadores en cada una de las instituciones (universitarias y otras) con las que trabajamos. Todas ellas acogen a nuestros estudiantes en calidad de pasantes y coinvestigadores. Así sucede, por ejemplo, con el grupo de trabajo de Clacso *Juventudes e infancias, 2016-2019* (que da continuidad al grupo Juventud y prácticas políticas en América Latina, 2007-2016) y con la Red de comunicación popular, ambos presentes en muchos países de América Latina con un importante número de miembros activos.

Fuentes conceptuales de los estudios de juventud

Concebimos la relación entre tres formas de conocimiento que se entienden como *estudios*, no como disciplinas separadas, en la concepción nomotética de las ciencias. Cada uno de estos campos del saber ha tenido sus propios desarrollos. Nos interesa la construcción de intersecciones que permitan acercarnos a la condición juvenil en el mundo contemporáneo.

El discurso de los estudios culturales aparece en los años setenta, con base en los trabajos producidos por el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham. Una obra seminal es *Resistance through rituals* (Hall & Jefferson, 1976), en la cual se hace una lectura neomarxista de los jóvenes, recuperando la variable clase y haciendo énfasis en nuevas categorías: diversidad, resistencia, creatividad. Estas últimas están íntimamente correlacionadas y son fundamentales en la construcción de la interacción entre jóvenes y comunicación. Por vez primera se hace una lectura de los miembros de las *subculturas* juveniles rescatando su agencia y capacidad de construir propuestas de socialidad. Y se marca la conexión simbiótica entre la cultura de control social y los medios de comunicación a través de mecanismos de producción de «pánico moral». Al definir el estilo *juvenil* (apariencia, música, lenguaje y gestualidad) como forma de resistencia juvenil contra la cultura dominante, se subentiende que esto sucede con base en una posición de clase y que los más espectaculares, a los cuales se dedica la atención de los investigadores (*teddy boys, mods, skinheads*) representan posturas simbólicas de lucha contra las estructuras del poder, creando identidades opositivas de carácter subcultural que se expanden para incluir asuntos de género, raza, sexualidad, etc.

Para comprender las prácticas contemporáneas y los modelos conceptuales que permiten acercarnos hoy al conocimiento de los jóvenes es necesaria una relectura desde muchos lugares teóricos combinados: hacen falta las semióticas, la teoría del discurso, la estética, el posestructuralismo, el poscolonialismo, la teoría de la singularidad, el análisis de género, la economía política, el positivismo (incluyendo la versión cuantitativa), las metodologías cualitativas (incluyendo las nuevas etnografías), la teoría de la recepción, el análisis ideológico, así como los estudios culturales y de la comunicación. Está claro que se requiere una aproximación desde múltiples perspectivas para comprender las relaciones entre cultura juvenil y comunicación, en codependencia con el mercado juvenil y el circuito cultural.

Como hipótesis de trabajo proponemos construir el estudio de dos grandes temas, a saber: los jóvenes y la comunicación, mediante el enfoque de los estudios culturales, sin restringirnos a la propuesta anglosajona y manteniendo la apertura a los debates que se plantean desde América Latina. Ambos temas puestos en relación aparecen con nuevas luces en el campo mencionado y es allí donde adquieren su relieve: al interior de los *estudios sobre cultura y poder*, cuyo carácter reflexivo se articula a diversos movimientos sociales (por ejemplo, feminista, indígena, afro-latinoamericano, de derechos humanos, etc.).

Dos elementos estuvieron presentes desde el inicio en esta forma renovada de pensar lo social, ambos signados por la intención de superar las divisiones académicas tradicionales: la transdisciplinariedad y la transculturalidad. Dicho en palabras de Nelly Richard (1998), se trataba de

responder a los nuevos deslizamientos de categorías entre lo dominante y lo subalterno, lo culto y lo popular, lo central y lo periférico, lo global y lo local, que recorren hoy las territorialidades geopolíticas, las simbolizaciones identitarias, las representaciones sexuales y las clasificaciones sociales. (p. 16)

En el fondo, es un proyecto de transformación académica desde una perspectiva democrática, que intenta hacer otra lectura de la subalternidad. Para Beverly (1996), los estudios culturales tienen una vocación política expresada en dos formas: primera, desjerarquizar el conocimiento y las fronteras entre disciplinas para producir un nuevo saber más plural y flexible: es decir, un saber mezclado que permita comprender más adecuadamente las nuevas realidades híbridas de un paisaje social en mutación de categorías e identidades; y, segunda, no solo estudiar ese paisaje, sino intervenir en él, haciendo explícito, contra la voluntad de autonomía de las disciplinas

tradicionales, su compromiso con los movimientos sociales y las prácticas culturales de sujetos contrahegemónicos (poscolonialismo, feminismo, multiculturalismo, etc.). (p. 75)

La comunicación, desde su punto de vista tendría un carácter de «extrema necesidad», porque hace posible la vida social, la interacción humana, y está fundada en un *equivoco necesario*; esto es, en «la existencia de un tipo de intercambios en que los sujetos hallan un espacio de encuentro para sus diferencias y un modo de negociación para yuxtaponer voluntades de difusión y estrategias de acción fundamentalmente antagonistas».

Indudablemente existe en América Latina un amplio campo de reflexiones intelectuales sobre la relación entre cultura y poder. Hace falta entonces ampliar las fronteras de lo que se entiende por «estudios sobre cultura y poder en América Latina» más allá de los estrechos compartimentos académicos universitarios e incluir

prácticas que involucran no solo la producción de «estudios» como también otras formas con componentes reflexivos de producción de conocimiento. Algunos suponen trabajo con diversos grupos de población en experiencias de autoconocimiento, fortalecimiento y organización, otras son de educación popular, otras se relacionan con los quehaceres de creadores en diversas artes. (Mato, 2002)

Es el caso del periodismo y las diversas formas de intervenir en los debates públicos de múltiples actores, «no solo los gobiernos nacionales y sus agencias, sino una amplia diversidad de actores sociales, la cual incluye organismos internacionales, organizaciones de derechos humanos, organizaciones indígenas, organizaciones afro-latinoamericanas, y otros actores participantes en diversos movimientos sociales» (Mato, 2002).

Para realizar el acercamiento a los estudios de juventud hace falta superar modelos que han elaborado su conocimiento desde enfoques no-motéticos, que compartimentan los accesos y que, siendo subsidiarios de lecturas lastradas por algunos paradigmas sociales, terminan elaborando constructos teóricos incapaces de dar cuenta de fenómenos muy dinámicos, como aquellos que hacen parte de la comunicación contemporánea. Consideramos necesario conjugar con los anteriores un abordaje transdisciplinario, donde la perspectiva culturológica cobra gran importancia. Hacerlo requiere una revisión de la reestructuración que han sufrido las ciencias sociales, de los replanteamientos que sugieren los estudios cultu-

rales, específicamente en América Latina, en nuestro contexto histórico y de la apuesta que allí se gesta para pensar la comunicación desde la cultura.

Ninguna disciplina por sí sola es capaz de una mirada comprensiva de la relación planteada como objeto de estudio (jóvenes-comunicación-política). En consecuencia, hay que arriesgar una apuesta conceptual, la construcción de un campo para pensar al sujeto joven en la problemática que a nuestro juicio es central en sus vidas: la *comunicación-cultura*. ¿Cómo se configura este campo emergente?, ¿qué características particulares definen cada uno de sus escenarios particulares (cuerpo, mediaciones, territorio)?

Dos lecturas nos parecen esclarecedoras de los debates en los ámbitos que alimentan los estudios de juventud y los estudios de la comunicación: en primer lugar, *Resistance through rituals* (Hall & Jefferson, 1976)¹; sin duda, este libro fue pionero en plantear las relaciones entre los estudios de juventud, los estudios culturales y los estudios de la comunicación; tenemos mucho que aprender de él, aún. Y, por otra parte, *Comunicación-educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo* (Amador & Muñoz, 2018).

Debates en construcción

Podríamos añadir que los Estudios de Juventud se nutren de algunos otros debates que han sido centrales en la línea-grupo JCP. La tesis doctoral de Nicolás Aguilar (2014) ha realizado una valiosa sistematización de nuestros seminarios que nos sirve como derrotero a continuación.

La condición juvenil como lugar conceptual emergente

Como señala Castellanos (2011), la configuración de la juventud como objeto de conocimiento ha implicado la producción de algunos sujetos categorizados como juveniles, mediante dispositivos de clasificación biológica, psicológica, demográfica y política que producen, no a los *jóvenes*, sino a sujetos en *condición juvenil*. De manera que la producción de la condición juvenil puede ser entendida como el doble proceso de construir discursivamente la juventud, así como social e históricamente a los sujetos a los que se refieren los discursos y las categorías de pensamiento. Cabe destacar que la condición juvenil constituye un renovado marco explicativo que permite analizar y explorar las realidades, no de la «juventud» en general, sino de las múltiples formas de ser joven en contextos sociohistóricos determinados. La noción de condición juvenil constituye un lugar conceptual emergente

y en construcción desde el cual se viene pensando la sociedad contemporánea y lo que significa ser joven, más allá de su acepción psicobiológica y desde miradas transdisciplinarias y relacionales en donde los contextos, la comunicación, los lenguajes, lo cultural, lo político y los agenciamientos colectivos ocupan un lugar central.

Pensar la condición juvenil es pensar en articulaciones concretas resultado de redes de relaciones y posiciones diferenciales e históricamente situadas, las cuales establecen parámetros a la experiencia y a las formas de vida designadas como juveniles. En otros términos, la condición juvenil no es una «simple etapa en una secuencia lineal biológico-biográfica, sino una construcción sociocultural históricamente definida» (Rossi, 2006, p. 13). Como señalara Valenzuela (2005), «la juventud es un concepto vacío fuera de su contenido histórico y sociocultural» (p. 19), razón por la cual, al hablar de condición juvenil se hace referencia a los discursos y representaciones que se dan en un momento sociohistórico concreto y que están investidos por vectores de clase o sector socioeconómico, territorio o lugar de procedencia, etnia, género, orientación sexual, entre otros. Se hace referencia, al mismo tiempo, a los procesos de disputa y negociación entre aquellos imaginarios dominantes que han definido en un momento dado a los grupos y sujetos «en condición juvenil», y las propias representaciones y vivencias de los agentes mediadas por procesos de reconocimiento e identificación desiguales y diferenciales. Sintetizando la propuesta de Reguillo (2010), la condición juvenil alude a

mecanismos tanto estructurales como (especialmente) culturales que enmarcan los procesos de inserción de sujetos concretos, considerados jóvenes, en una dinámica sociocultural histórica y geopolíticamente configurada. (...) La «condición juvenil» es un concepto que posibilita analizar, de un lado, el orden y los discursos prescriptivos a través de los cuales la sociedad define lo que es «ser joven» y, de otro, los dispositivos de apropiación o resistencia con que los jóvenes encaran estos discursos u órdenes sociales. (p. 402)

Vale la pena precisar, a la luz de la delimitación conceptual recién mencionada, que la condición juvenil no tiene edad y, por tanto, es importante pensarla desde una perspectiva *relacional*, lo cual implica la identificación contextual de los procesos en los cuales se inscribe. La condición juvenil es una noción histórica, situada y diversa, dotada de representaciones, actitudes, potencialidades, aspiraciones, modalidades éticas y estéticas; pero, ante todo, de relaciones (de significación, de poder) que la dotan de sen-

tido. Se es joven respecto a alguien y en determinadas circunstancias, de manera que, por ejemplo, en la familia «se es joven —en cualquier sector social con o sin moratoria social— por ocupar ese lugar en la interacción intra-institucional, caracterizada por la coexistencia con las otras generaciones» (Margulis & Urresti, 1998, p. 8).

Como señala Castellanos (2011) la condición juvenil no se puede definir por fuera del sistema de relaciones sociales, de sentido, poder, fuerza o estructuración (actuales e históricos) en los cuales las características específicas y localizables espacio-temporalmente de los jóvenes adquieren sentido. Igualmente, no se pueden definir los rasgos de la condición juvenil sin considerar su relación con las representaciones que definen lo «no juvenil»; en otras palabras, sin analizar al mismo tiempo su relación con otras condiciones como la infancia o la adultez, u otros productores de diversidad social y cultural como el género, la etnicidad o la clase social.

La condición juvenil es el entrecruzamiento entre direccionamientos y posiciones, que a modo de vectores de fuerza orientan y localizan al sujeto en un universo de oposiciones que ordenan el mundo social y los submundos, a modo de subcampos, en los que el sujeto actúa, es y deriva sus *cualidades* sociales. (Castellanos, 2011, p. 175)

Así pues, la condición juvenil —como lugar conceptual emergente— implica necesariamente un tipo de pensamiento relacional, en el marco del cual, como señala Grossberg (2006), al hablar de la relacionalidad se trata del «postulado que la relación precede —es más fundamental ontológicamente— a los términos de la relación» (p. 49). En este sentido, toda práctica, evento, representación o configuración sociohistórica como la idea misma de juventud o la producción de sujetos en condición juvenil, no es nada por sí sola, sino que depende del contexto y del entramado de relaciones que le constituyen, le anteceden y le otorgan sentido y existencia.

Por otra parte, es importante señalar que pensar la condición juvenil implica pensar no solo en términos de relacionalidad, sino también en términos de *identificación* y su relación ambivalente con el poder. La identificación supone el concepto althusseriano de interpelación, el cual ha sido retomado y profundizado por autores como Stuart Hall (1996) y Judith Butler (1997). Se trata de aquel proceso mediante el cual se produce un llamado (o, en términos de Hall, podría decirse mejor una intensión de situar a los individuo o grupos en una categoría o posición subjetiva) que encuentra una respuesta (o, podría decirse, un reconocimiento o justamen-

te una *identificación* de los sujetos en determinadas categorías o posiciones subjetivas que convocan). Allí el poder² actúa simultáneamente sujetando a los actores a un llamado o categoría social y otorgándoles existencia como sujetos sociales; produciéndolos como sujetos. De manera que se trata de un proceso en el que se experimenta a la vez un instante de subjetivación en tanto reconocimiento e identificación en ciertas categorías que convocan, como uno de sujeción a tales categorías que preexisten.

Reconocerse en una categoría, en un llamado joven, rebelde, vulnerable, desadaptado, futuro del país, etc., es subordinarse a tal llamado; es sujetarse a determinada categoría y a aquel que busca interpelar; es subordinarse al *otro*. Pero si dicha subordinación produce simultáneamente al sujeto como sujeto social, este solo puede existir como sujeto en la medida en que se sujeta al otro; es decir, solo puede ser *en* la diferencia y su existencia supone la existencia de un otro que no sería simplemente uno otro diferente, sino un *afuera constitutivo*; una diferencia constitutiva del sujeto. Esta dinámica propia de la identificación es lo que Butler (1997) denomina *sujeción*; un proceso en el que tiene lugar una relación paradójica entre la identificación y el poder, que conlleva a que el sujeto se someta e, incluso, llegue a desear el sometimiento al poder como condición para constituirse como sujeto:

La sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto. (...) El sujeto se inicia mediante una sumisión primaria al poder. (...) El deseo de persistir en el propio ser exige someterse a un mundo de otros que en lo esencial no es de uno/a (esta sumisión no se produce en fecha posterior, sino que delimita y posibilita el deseo de ser). Solo persistiendo en la otredad se puede persistir en el propio ser. Vulnerable ante unas condiciones que no ha establecido, uno/a persiste siempre, hasta cierto punto, gracias a categorías, nombres, términos y clasificaciones que implican una alienación primaria e inaugural a la sociedad. (Butler, 1997, p. 40)

No obstante, como señala Hall (1996), las posiciones subjetivas, términos y clasificaciones no son categorías que los sujetos ocupen de manera no problemática, sino que, por el contrario, se llevan a cabo en el marco de procesos tensionantes y contradictorios en los que los individuos se identifican, no se identifican o se identifican y no se identifican a la vez con las posiciones a las cuales se les convoca. En la identificación no opera la lógica de la no-contradicción, sino la de lo ambivalente, lo múltiple y lo complejo. La identificación, como ya se anunciaba al plantear con Reguillo (2010) una definición de condición juvenil, está mediada por procesos de lucha,

reafirmación, resistencia, adaptación y negociación en los que prima la no necesaria correspondencia entre dispositivos de poder/saber que modelan, estilizan y buscan producir e interpelar a los sujetos y a los dispositivos de apropiación, autodeterminación, resistencia o autorrepresentación.

El poder no se reproduce palmo a palmo en los sujetos. Siempre hay una excedencia. El poder no cubre completamente, de una vez y para siempre, sino que deja puntos de fuga, opciones de transgresión y transformación. Nunca logra cerrarse sobre sí mismo unificando o totalizando y, por lo tanto, puede ser a la vez imposibilidad y posibilidad. De esta forma, la relación entre la identificación y el poder es ambivalente, paradójica, contingente, parcial y está mediada por procesos que implican contradicciones, fracturas y sujeciones a prácticas discursivas que se producen excluyendo horizontes posibles, así como identificaciones en las que se llevan a cabo dinámicas de autoconstitución y autocreación que abren caminos alternativos; o, en otros términos, «tácticas de des-sujeción que se expresan en prácticas cotidianas que activan un continuo pero leve proceso de apertura y de cierre de los límites que definen la identidad» (Flórez, 2010, p. 183). En palabras de Hall (1996), la identificación es «un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay “demasiada” o “demasiada poca”: una sobredeterminación o una falta pero nunca una proporción adecuada, una totalidad» (Hall, 1996, p. 15).

La acción colectiva como elemento constitutivo de la condición juvenil contemporánea

Como ya se mencionó, la condición juvenil implica unos discursos prescriptivos que buscan definir lo que significa ser joven en una sociedad y momento particulares, pero también unas dinámicas de apropiación, resignificación o resistencia por parte de los actores frente a las representaciones sociales e imaginarios dominantes. Sin embargo, lo que se quiere destacar en este punto es que la condición juvenil no existe en abstracto ni se reduce a ámbitos netamente discursivos, sino que, por el contrario, se construye a partir de prácticas, de cuerpos y de acciones concretas en las que tiene cabida la autodeterminación, la creación y la transgresión.

Ahora bien, si continuamos con el pensamiento relacional y asumimos que la condición juvenil no depende de unos actores-jóvenes que anteceden a las acciones que realizan, sino de articulaciones, relaciones y configuraciones sociohistóricas que producen en determinados momentos acciones concretas que constituyen lo que viene a ser caracterizado como sujeto-joven, debemos concebir, por tanto, que hay una interacción co-constitutiva

entre la relación, la acción (que es siempre acción social) y la condición (en este caso juvenil). La condición juvenil no es posible sin una articulación de relaciones y de acciones sociales mediante las cuales se configuran los actores considerados como jóvenes en un contexto particular. Estas acciones sociales, a su vez, pueden tomar la forma de ruptura o de reafirmación de los discursos y redes de relaciones imperantes. No obstante, a manera de delimitación conceptual tal vez arbitraria, la acción social que acá se considera como característica de la condición juvenil contemporánea es la de ruptura más que la de reafirmación. Esta acción social es la que aquí analizamos bajo la denominación de *acción colectiva juvenil*.

De esta manera, la acción social que proponemos como constitutiva de la condición juvenil contemporánea no es cualquier tipo de acción, sino que se trata de una acción colectiva juvenil de oposición a lo establecido, de fuga, de invención. Es la agencia entendida como «el poder de actuar diferentemente» (Muñoz, 2011a, p. 31). Una acción colectiva que genera sospecha, enrarece el mundo, inventa tramas, y que no busca mantener los privilegios históricamente constituidos, sino promover la creación, la resistencia, la transformación social, lo constituyente. Una acción colectiva que, además, en muchas ocasiones está mediada por la inconformidad, el desacuerdo y la indignación como motores de un deseo transformador que lucha contra las opresiones, desata anomalías, impugna lo naturalizado y establecido. En suma, es la acción colectiva en tanto lugar de transgresión la que deviene estratégica para pensar la condición juvenil en el mundo de hoy.

Como es bien sabido hay una vasta literatura relacionada con los movimientos sociales y la acción colectiva que puede ser muy útil como marco explicativo de la relación acción colectiva-condición juvenil. Pero del amplio abanico de propuestas y apuestas al respecto, cabe destacar aquellas que ponen énfasis en la dimensión cultural o en la política cultural (Escobar *et al.*, 2001; Escobar, 2005); en los componentes identitarios y los vínculos emocionales (Delgado, 2009; Melucci, 1999); en la heterogeneidad de las prácticas políticas juveniles y la multiplicidad de sentidos en la acción colectiva (Aguilera, 2006; Aguilera, 2010); en los antagonismos internos de los movimientos y la importancia de la gestión de los disensos en los procesos de lucha (Flórez, 2010); en la reinención de la emancipación social por medio de apuestas como la ecología de saberes o la hermenéutica diatópica (Santos, 2003; Santos, 2010); en la energía de una acción social que no se deja reducir por opresiones de origen colonial y las interrumpe con prácticas y formas de pensamiento decolonial (Maldonado-Torres 2007; Migno-

lo, 2007); y en la acción política que desde lo diferente y múltiple converge en lo común trascendiendo la lógica de unificación esencial fundada en la noción de identidad (Hardt & Negri, 2004; Lazzarato, 2006a).

Con estas claves analíticas se propone articular la acción colectiva y la condición juvenil como estrategia en la producción de conocimiento en torno a los jóvenes del siglo XXI, tomando distancia de categorías y representaciones con pretensión de universalidad, e incorporando la multiplicidad, la divergencia, la singularidad, la excedencia, la anomalía y la contingencia de la acción política, de los procesos de subjetivación y de las formas de comunicar, de habitar el mundo y de estar con otros. Vale la pena, a continuación, en breves líneas desarrollar otro elemento que, junto con el pensamiento relacional y la noción de identificación, es de vital importancia para pensar la acción colectiva en su relación con la condición juvenil contemporánea: el *abordaje antiesencialista de la identidad*.

De las identidades colectivas emergentes a las identificaciones circunstanciales

El concepto de identidad ha sufrido una definición restrictiva asociada a lo que se es o se tiene, como si se tratara de un estado fijo, dado, consolidado y acabado. Lo que subyace a esta idea sin duda es la noción moderna y esencialista de la identidad «según la cual el “yo” es una unidad independiente e interior de la que emanan procesos psíquicos» (Flórez, 2010, p. 202). El resultado ha sido, por una parte, la asociación de la juventud con una etapa de la vida que posee características definidas de antemano, relacionadas con ciertos rasgos psicobiológicos; y, de otra, la atribución de cierta unidad ontológica a los sujetos colectivos, asumida como previa a la acción política.

El análisis de la relación acción colectiva y condición juvenil contemporánea requiere de una ontología antiesencialista que reconozca el carácter múltiple, heterogéneo, histórico, híbrido, dinámico, relacional, cambiante, inacabado, nómada, frágil, transitorio y contradictorio de las identidades, las cuales están sujetas a procesos de construcción y reconstrucción continua. Más que la pregunta por lo que se es y se tiene, un abordaje antiesencialista de la identidad conlleva la cuestión: ¿cómo he llegado a ser, o por qué estoy siendo de cierta manera, en determinado contexto sociohistórico y ante ciertas coyunturas, problemáticas, conflictos o relaciones de las que participo? Como señala Hall (1996), la identidad es un proceso nunca terminado (siempre en proceso) de articulación entre individuos y prácticas discursivas. Se trata de una trayectoria que tiene que ver con

cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no se trata de «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. (p. 17)

Esto, por supuesto, significa ir más allá de lo que Rossi (2006) llama las *identidades fuertes*; es decir, del significado tradicional y moderno de la identidad asociado a una mismidad omniabarcativa, estática, estable y sin diferenciación interna. Entonces, significa asumir que las identidades sociales en general, y las identidades juveniles en particular, no son marcos estables y dados, sino *procesos de identificación* cambiantes, flexibles, parciales, plurales y fragmentados³ que hacen incluso de la idea misma de juventud (en singular y con su connotación universal) un oxímoron. Dice Rossi:

Ya no es posible afirmar tan fácilmente la existencia de identidades que engloben a una multiplicidad de actores o sujetos. Es igualmente relevante, el hecho que la identidad de los sujetos ya no es más producto de la posición en la que se encuentran en la estructura social y los roles sociales que cumplen. No es solo un fenómeno entre los jóvenes, sino societario. (p. 11)

Como se ha señalado en la teoría sobre la acción colectiva, desde los años setenta y en especial en la década de los ochenta proliferan formas de pertenencia social elaboradas en procesos de acción colectiva articulados en torno a nuevos o diferentes conjuntos de demandas de diverso tipo y contenido, que pluralizan y complejizan las luchas y formas de acción tradicionalmente inmersas en una correspondencia unívoca entre la procedencia social (la clase) y cierto tipo de reivindicaciones en especial relacionadas con el ámbito laboral. Estas identidades colectivas emergentes, distintas a las de clase y agrupadas bajo el apelativo de *nuevos movimientos sociales* —NMS— (feminista, ecológico, indígena, afrodescendiente, campesino, juvenil, LGBTI, pacifista, entre otros), «además de ampliar el ámbito de las luchas sociales, trajeron consigo nuevas concepciones de vida y de dignidad humana, nuevos universos simbólicos, nuevas cosmogonías, gnoseologías y hasta ontologías» (Santos, 2010, p. 60).

La acción colectiva de estos NMS, entendida como formas de agencia y congregación alrededor de propósitos o motivaciones compartidas que articulan política, cultura y vida cotidiana (Amador, 2011), pasa por relaciones expresivas y vínculos emocionales, se enfatiza en la acción cotidiana y local, es más modesta en cuanto a las luchas y resultados esperados que

el tradicional movimiento social obrero, se agrupa bajo referentes estéticos y simbólico-culturales, crea y experimenta formas diferentes de relaciones sociales y cuenta con una variable mediadora crucial: la *identidad colectiva*. No obstante, esta identidad colectiva que pasa por un proceso en el que se resignifican las identidades personales a partir de la identificación de semejanzas en las condiciones de los diferentes sujetos que integran el colectivo, no es por lo general una identidad esencialista, estable y moderna, sino una identidad «estratégica y posicional» (Hall, 1996). Una identidad que implica la definición interactiva y compartida de la realidad grupal, de los contextos y sus posibilidades de cambio, y de los símbolos y representaciones dirigidas a la configuración de un *nosotros* que permite a los movimientos el definirse a sí mismos, diferenciarse de los otros y darle orientación a las acciones propias valorando las oportunidades y limitaciones que se presentan (Delgado *et al.*, 2008; Melucci, 1999).

Estas identidades colectivas que se constituyen relacionamente; se gestan, se reproducen, se transforman, se imaginan siempre por y mediante negociación, intercambio, decisión e interacción entre los distintos actores sociales (Aceves, 1997). Como señala Melucci (1999), no están basadas en una lógica de cálculo netamente racional, pero tampoco son construcciones completamente irracionales. Dependen, eso sí, de la capacidad de reconocerse y ser reconocidas como parte de una misma unidad social y política sin la cual «las injusticias no se podrían percibir como tal, ni se podrían calcular los intercambios en la arena política» (Melucci, 1999, p. 15). Esto no implica, sin embargo, la referencia a un fundamento último y esencial que soporte el significado de determinada identidad. En términos de Flórez (2010), en el marco de la tensión latente entre la necesidad de una unidad política y de una noción antiesencialista de la identidad, los movimientos (muchos de ellos juveniles) logran articular una identidad colectiva bastante fuerte como para diferenciarse políticamente de otros actores; pero, a la vez, lo suficientemente flexible como para no anular la diversidad al interior de cada movimiento: «logran dar prioridad estratégica (más no ontológica) a la identidad en torno a la cual articulan su lucha» (Flórez, 2010, p. 134).

Sin embargo, la proliferación de movimientos sociales contraculturales y de resistencia a la globalización neoliberal en los que los jóvenes han sido actores protagonistas, ha evidenciado la dificultad creciente de pensar tales movimientos o movilizaciones como organizaciones que se articulen en torno a algún tipo de identidad (incluso si esta es pensada como inestable, estratégica y posicional). Como señala Lazzarato (2006a), la novedad radi-

cal de los comportamientos políticos contemporáneos manifiestos en este tipo de movimientos antiglobalización puede encontrarse en: 1) la puesta en marcha de una lógica de afirmación de la diferencia como motor de la cooperación; 2) la articulación desde un común que jamás se fusiona en un todo pacífico; 3) la acción política basada en el devenir y el acontecimiento más que en proyectos políticos a largo plazo; 4) la puesta en marcha de acciones coordinadas siempre impredecibles, flexibles, abiertas, fluidas, espontáneas, heterogéneas, contingentes y tácticas (más que estratégicas), en las que las individualidades y los colectivos emergen y nunca se asumen de antemano como sujetos o identidades estables con objetivos preestablecidos, repuestas preparadas, cálculos o discursos preconcebidos.

Se trata entonces de una acción que no se fundamenta en la unidad, en la identidad o en la totalidad, sino en la potencia latente de la multiplicidad, de las singularidades, de la gran heterogeneidad posible en el *estar juntos* y *estar en contra*. Más que acciones colectivas que, desde la óptica de Lazzarato (2006a),⁴ pueden remitir a la idea de un sujeto/todo colectivo que preexiste y realiza la acción, este tipo de prácticas sociales expresan acciones coordinadas distributivas y reticulares resultado de una multiplicidad de singularidades que integran a su vez una pluralidad de iniciativas, de lugares de discusión y elaboración, de oficios y profesiones, de vínculos de amistad, afinidad y solidaridad. Acciones políticas que aparecen y desaparecen de acuerdo a las coyunturas, que persiguen horizontes inmediatos y demandas puntuales; que se hacen, se deshacen y se rehacen con velocidades diversas y bajo finalidades variables regidas por las circunstancias; que van más allá de un plan ideal o de propósitos totalizantes; que no siguen una línea política que conciba lo posible como una imagen dada de antemano; y que se organizan en torno a lógicas en las que son fundamentales la articulación en redes y *glocalidades* (estrategias e interacción local y global para la acción), la movilidad, el poder de agenciamiento y de coordinación, la creación de posibles desde un común flexible y la habilidad de inventar nuevas formas de encuentro que no remitan nunca a «ninguna esencia, sustancia o estructura profunda que las funde» (Lazzarato, 2006b, p. 22).

Nos encontramos entonces frente a un tránsito de las identidades colectivas emergentes de los NMS a las *identificaciones circunstanciales* (o *identidades posidentitarias*), cuyos agentes que las conforman logran esquivar lo estable y a veces inmutable de la identidad, siguiendo principios de flexibilidad y movilidad constante que les permiten comprometerse y sustraerse a la vez; pertenecer y no pertenecer o ejercer al tiempo multiplicidad de pertenencias; adquirir centralidad momentánea y al instante escapar para

que su acción sea efectiva y no se deje sedimentar por las identidades esencialistas, los protocolos o los hábitos que codifican el espacio de la acción política convencional.

A pesar de ello, como explica Aguilera (2010), las diversas acciones colectivas juveniles constituyen un conjunto de expresiones y prácticas que comprenden una gran diversidad de manifestaciones que pueden poseer, bien sea el carácter informal de lo que denomina «movidas» (configurarse bajo intenciones reivindicativas y de protesta transitorias a manera de *movilizaciones*) o ponerse en marcha por medio de expresiones más formalizadas y con proyección política como las de los *movimientos* sociales juveniles. De esta forma, la condición juvenil se consolida a partir de una acción colectiva con niveles variables de formalidad y espontaneidad y, por tanto, también por medio de maneras diferentes de configurar un *nosotros* que en ocasiones puede pasar por la noción estratégica de identidad y otras tantas por formas de articulación y congregación en las que tienen lugar identificaciones circunstanciales, tácticas, temporales y variables.

Así pues, como se ha visto, elementos como la relacionalidad, la identificación y el abordaje antiesencialista de la identidad son centrales para pensar la relación entre acción colectiva y condición juvenil contemporánea. Sin embargo, si bien la acción colectiva y los elementos recién expuestos son parte constitutiva de la condición juvenil y, en cierta medida, se puede afirmar que son rasgos que la definen, hay otra serie de aspectos sin los cuales esta no sería posible y que, por ende, complementan su significado. Por esta razón, se hace necesario explorar otras variables que también son centrales y que se esbozan a continuación.

El contexto sociohistórico: precariedad, incertidumbre y desencanto

La condición juvenil solo puede adquirir significado y existencia en el marco de un contexto histórico y sociocultural determinado,⁵ que en el caso de la contemporánea en Latinoamérica tiene ciertas particularidades que se pueden sintetizar en tres palabras: precariedad, incertidumbre y desencanto. Respecto al primer rasgo, no cabe duda que en el contexto latinoamericano (marcado por la contradicción entre promesas de crecimiento económico y desigualdad en la distribución del ingreso) los jóvenes son confinados de manera acelerada y creciente a condiciones de vida precarizadas, signadas por la falta de oportunidades, el desempleo, el subempleo, el empobrecimiento, la vulnerabilidad, la marginalidad social y las múltiples situaciones de violencia que, en países como Colombia, suelen estar acompañadas por niveles abrumadores de indiferencia e impunidad.

En Colombia, como señala el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe del 2008, si bien se habla de reducción en cuanto a los índices de indigencia juvenil, en general, la reducción de la pobreza ha sido insuficiente. El grueso de jóvenes que han dejado de ser indigentes no han dejado de ser pobres y aún están bastante lejos del ritmo requerido para cumplir con los criterios planteados por los objetivos del Milenio: reducir, hacia el año 2015, a la mitad el nivel de extrema pobreza registrado en 1990. La precarización económica afecta en especial a los grupos minoritarios, a los jóvenes indígenas, a los afrodescendientes y a las mujeres que, debido a la fuerte discriminación que aún sufren en el empleo (mayores dificultades de contratación y salarios significativamente menores), están en condiciones doblemente vulnerables de caer o mantenerse en la precariedad.

La precarización económica que atraviesa la vida de los jóvenes los afecta de manera diferenciada en el plano de la clase social, con impactos variables en las posibilidades de elección. Mientras los jóvenes provenientes de las clases medias y altas pueden autorealizarse e incorporarse a los circuitos instituciones y sistemas de seguridad (educación, trabajo, salud, etc.), las oportunidades vitales de los grupos juveniles provenientes de los sectores populares, que sobreviven con los mínimos y desafiados o afiliados parcialmente a los sistemas que otorgan seguridad, siguen estando fuertemente determinadas por las bases materiales de la vida social y distantes de reales posibilidades de elección (Muñoz, 2011a; Reguillo, 2010).

En el caso de estos últimos —de la juventud mayoritaria sumergida en la precariedad, de los jóvenes provenientes de los sectores populares— a la precarización económica hay que sumarle el fenómeno de la estigmatización que los convierte en presuntos sicarios o criminales en potencia y que reduce sus manifestaciones a conductas delincuenciales y sospechosas; las cuales son objeto, no solo de señalamientos y marginación, sino incluso de exterminio, como lo demuestran los múltiples casos de la mal llamada «limpieza social» o, en otros términos, de los asesinatos selectivos de jóvenes (presuntamente delincuentes, drogadictos, homosexuales y, en general, todos aquellos que constituyan un «obstáculo» o «amenaza» para la tranquilidad de ciertos sectores) que se han tematizado en términos de juvenicidio.

En países como Colombia, no pueden desconocerse los efectos que sobre los jóvenes tiene el conflicto armado (social, político y económico) en términos de la profundización de la precariedad. Ante la falta de oportunidades, de expectativas de vida y de equidad social muchos jóvenes ingre-

san a ejércitos irregulares (unos reclutados a la fuerza y otros por voluntad propia) o se ven involucrados en distintas expresiones de violencia o delincuencia a las que recurren «para solventar la desocupación laboral y la pobreza» (Delgado, 2009, p. 81). Estos elementos, a su vez, reproducen el resquebrajamiento del tejido social (visto como pérdida de confianza y solidaridad entre las personas) y agravan las expresiones de violencia, estigmatización, exclusión y precariedad.

Cabe señalar que esta precarización económica de los jóvenes en América Latina va acompañada de un tipo de precarización incluso más insidiosa y dolorosa: la vital, la subjetiva. Siguiendo los planteamientos de Beck (1998), en un contexto en el que la explotación ajena (siempre precaria y que genera resistencia) tiende a ser sustituida por la autoexplotación, los jóvenes deben ser cada vez más *empresarios de sí mismos* con habilidades para gestionar y optimizar sus propias capacidades de trabajo y sus propias formas de vida. Conscientes que hoy nadie puede «salvarlos», los jóvenes se sienten obligados a elegir su destino y a trabajar por él diariamente; ello significa activarse, luchar, autogestionar, «ser emprendedores» y configurar por sí mismos las oportunidades y horizontes de vida. Esta percepción social y autopercepción del sujeto-joven como el único responsable por sus actos, decisiones, éxitos y fracasos, no solo libera a las instituciones y Estados de sus responsabilidades en la garantía de condiciones de vida dignas para las poblaciones, sino que las descarga completamente en aquellos sujetos que comienzan a culpabilizarse a sí mismos por no alcanzar los niveles de vida esperados, y a vivir en permanente zozobra, frustración e inadecuación biográfica; elementos que son la base de la precarización vital.

Esta precariedad económica y vital, además, se profundiza en una época de plena *incertidumbre* para los sujetos en condición juvenil, sobre todo en lo relacionado con ámbitos centrales de la vida como la educación, el trabajo o la organización familiar. Respecto al ámbito educativo, no es un secreto que a partir de la liberación del comercio y la apertura de la economía nacional a los capitales internacionales (que inicia en los ochenta y se profundiza en los noventa y en los años recorridos del presente siglo), el sistema educativo tiende a la mercantilización, privatización y subordinación frente al sistema económico, incorporando políticas neoliberales (que no producen más que inseguridad e incertidumbre en todos los ámbitos de la vida) orientadas a promover un sujeto que se adecúe a las necesidades del orden global capitalista regido por la competitividad y el consumo.

En este marco centrado en la competitividad y el crecimiento económico (por encima de todo y sin importar los medios), y en donde preva-

lece una educación diferencial condicionada por la clase social (un tipo de educación según el sector socioeconómico), la escuela, que se articula a la lógica de reproducción del capital, forma consumidores y «en consecuencia, ni convoca, ni seduce, ni desarrolla capacidades para el ejercicio de la ciudadanía» (Muñoz, 2011a, p. 62). Así mismo, elementos como la adaptabilidad y aceptabilidad de los aprendizajes y ambientes educativos ocupan un lugar marginal, lo cual favorece la reproducción de formas tradicionales de enseñanza, de relaciones de poder autoritarias, de ambientes poco democráticos y de continuidad de diversas formas de violencia. Estos aspectos se encuentran en la base de la deserción escolar, del abandono de un sistema educativo que no resulta atractivo e interesante, «que ha perdido credibilidad como espacio fundamental de acceso al conocimiento» (Aguilar, 1998, p. 48) y que no proporciona la misma motivación y disfrute que se puede encontrar en otros espacios como, por ejemplo, el ciberespacio.

Adicionalmente, «en plena era del conocimiento, la educación en América Latina pierde centralidad como recurso preferente de movilidad social» (Valenzuela, 2005, p. 32). La educación ya no garantiza la movilidad social ascendente y los jóvenes se muestran escépticos frente a esta en tanto garante de la inserción laboral y social. Así, cuando la educación escolarizada y la permanencia en el sistema educativo no garantiza ni el acceso al trabajo, ni mejores oportunidades laborales, para muchos jóvenes su sentido y relevancia se desvanece e, incluso, continuar estudiando se convierte en un obstáculo frente a lo verdaderamente apremiante: la vinculación temprana a actividades laborales que permitan conseguir el dinero necesario para poder, según las condiciones de vida y la clase social, bien sea colaborar con los gastos y necesidades de la familia o invertir en actividades recreativas, en entretenimiento o en bienes de consumo.

Sin embargo, los jóvenes se enfrentan también a grandes dificultades para ingresar, al mercado laboral en general, o al mercado formal del trabajo en particular (mucho más los pertenecientes a familias de bajos ingresos). Quienes encuentran una fuente de ingresos formal lo hacen en el marco de empleos flexibles, frágiles y no garantizados a término indefinido. Los demás permanecen en la incertidumbre del «rebusque» y, de nuevo, de la zozobra, de la inadecuación. Cuando no hay suficiente oferta laboral, cuando un mayor nivel educativo no garantiza el acceso al mercado de trabajo formal y cuando, como señala Bauman (2006), los gobiernos no pueden prometer seriamente sino más «flexibilidad laboral» o, en otras palabras, inseguridad creciente, dolorosa y discapacitante, la incertidumbre

existencial y la falta de certezas frente al futuro se establecen con fuerza en las vidas juveniles.

Claramente dicha incertidumbre se acentúa con el debilitamiento de otra de las instituciones que durante mucho tiempo ofreció ciertas seguridades vitales a los sujetos, pero que ahora está siendo redefinida: la familia. Aunque las familias de los jóvenes de sectores medios y altos tienden a ser formaciones más democráticas, espacios menos restrictivos, más plurales y con mayor autonomía para sus miembros, pervive una idea de familia como refugio (Muñoz, 2011a), como lugar de resguardo y defensa *frente* a la sociedad, más que como institución a cargo de la socialización y producción de un sujeto *para* la sociedad. En contraste, en el caso de muchos jóvenes de sectores populares, la familia no es un refugio y mucho menos un lugar de soporte afectivo. Frente a entornos familiares con situaciones económicas, sociales y afectivas adversas, conflictivas y atravesadas por fuertes problemáticas de incomunicación, violencia intrafamiliar, alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros, tambalea el mito del hogar como lugar seguro y la calle como desconocida y peligrosa, al punto que los jóvenes encuentran en espacios exteriores al hogar como los entornos laborales u otras comunidades de sentido (grupos de pares, pandillas, barras de fútbol, culturas juveniles), espacios menos hostiles y que proveen mayores apoyos y vínculos de pertenencia.

Todas estas características relacionadas con el quiebre o redefinición de instancias que proveían ciertas seguridades y certezas a los sujetos (como la educación, el trabajo o la familia) y que en la sociedad contemporánea ya no lo hacen, confinan a los jóvenes a vidas investidas por profundas incertidumbres, sin ninguna garantía para asumir los retos que la sociedad demanda y con fuertes inseguridades y ausencia de anclajes para enfrentar el futuro. De hecho, las visiones de pasado, presente y futuro se modifican cuando los jóvenes deben definir sus vidas en el marco de incertidumbres, inseguridades, empobrecimiento, pérdida de confianza en las instituciones, deserción escolar, ausencia de ocupaciones, etc. En estos marcos, como señala Valenzuela (2005), las esperanzas son expropiadas y los proyectos de vida quedan olvidados.

Ello contribuye a lo que Rossi (2006) denomina el «fin de las biografías lineales», es decir, de la vida organizada a partir de una serie de fases claras y secuenciales (niñez, juventud, adultez, vejez) soportadas en un proyecto de vida definido y a largo plazo. La condición juvenil contemporánea se articula en torno a nuevas temporalidades, a tiempos ya no cronológicos (secuenciales, etarios, psicobiológicos), sino socioculturales⁶ y determina-

dos por las condiciones de vida, contextos y marcos de posibilidades diferenciados. Se trata ahora de un *devenir joven*; de un acontecer particular, de trayectorias vitales⁷ difíciles de predecir, itinerantes, no-coherentes, con ritmos y rumbos diversos, cambiantes y difusos; con pasados obsoletos, presentes eternos y futuros azarosos e inciertos.

«No importa lo difícil que el presente parezca, el futuro parece todavía más difícil» (Santos, 2010, p. 84). Por ello, es preferible quedarse en lo inmediato, en el aquí y el ahora, más que afrontar los temores que produce un futuro nebuloso y para muchos prácticamente inexistente. Esta experiencia temporal se acrecienta en sectores sociales precarizados y atravesados por múltiples violencias, pues la cercanía del riesgo y la muerte como experiencia cotidiana dificulta el imaginar horizontes lejanos y definidos, así como fortalece las vivencias centradas en el tiempo presente, en la superación de las adversidades inmediatas, en el «futuro ya fue» (Valenzuela, 2005), en el desinterés y la desesperanza acerca de lo que vendrá.

Estamos entonces frente a contextos no solamente de precariedad e incertidumbre sino también de un fuerte *desencanto* que se aloja en las formas de vida juveniles. Se trata de una pérdida de sentido y de anclajes en las vivencias y experiencias de los jóvenes, de una imposibilidad estructural para asegurar las prácticas y condiciones «adecuadas para la acción, los intercambios y la formación de sentidos en la interacción social» (Vizer, 2006, p. 27). En este marco prospera el sentimiento de inseguridad, la «intemperie», el sinsentido,⁸ «el individualismo y la desconfianza, el deterioro de la comunicación y del tejido social, la pérdida de la solidaridad comunitaria, la dificultad para convivir, el abandono de los espacios colectivos» (Muñoz, 2011a, p. 49).

Hablamos de un contexto en el que se debe aprender a ser flexibles, a adecuarse, a buscar alternativas, a inventar y a encontrar posibles sentidos existenciales en medio del vacío dejado por el quiebre de las instituciones y la crisis de la cohesión social que impera en sociedades que privilegian al individuo sobre el colectivo y a la competencia sobre la solidaridad (Mayer, 2009). Esta búsqueda de sentido, de algún tipo de reconocimiento o pertenencia, de querer hacer algo, de configurar expectativas, de perseguir escapes, conduce a muchos jóvenes a encontrarlos en experiencias límite como los deportes de alto riesgo, el consumo de drogas legales e ilegales, la afiliación a iglesias, sectas o cultos, la experimentación de técnicas orientales (meditación, zen, yoga) o los ritos iniciáticos (tomas de yagé) orientados por guías carismáticos o neochamanes urbanos.

Como señala Reguillo (2010), la necesidad de trascender la propia condición rutinaria, el afán de buscar un éxtasis místico o supraterrrenal y la aspiración profunda de unirse con algo mayor, también conducen a buscar alternativas y sentidos válidos para orientar la existencia en la literatura de autoayuda, en la paralegalidad (piratería u otras actividades consideradas delictivas a las que se les atribuye significaciones de trabajo) o en la afiliación a grupos que pueden verse involucrados en actos violentos (crimen organizado, pandillas, barras bravas, etc.). «La búsqueda de compensación frente al vacío dejado por las instituciones se realiza, no desde la ciudadanía o desde la demanda política del reconocimiento del yo-actor, sino a partir de las múltiples y complejas pertenencias del sujeto juvenil» (Reguillo, 2010, p. 417).

Cabe destacar que, en la actualidad, el desarrollo biográfico y social de los jóvenes parece pasar por la búsqueda de múltiples ofertas de sentido y, en especial, por «la aceptación incondicional de por lo menos dos patrones de conducta generalizados: la violencia y el consumo» (Fericgla, 2008, p. 143). Los consumos, por ejemplo, se abren paso entre la precariedad, el empobrecimiento y la incertidumbre, adquiriendo un lugar preponderante en las formas de identificación juveniles y en sus horizontes y búsquedas de sentido. La sociedad de consumo con su discurso desregulador, desprovisto de juicios morales, afirmativo y simplificador, deviene fundamental a la hora de «acompañar» a los jóvenes, no en el tránsito de su mutación en adultos (que es reclamado por la escuela, el Estado y la familia), sino en el trance (dilema, apuro, aprieto,) y goce de ser joven (Reguillo, 2010).

Como resultado del panorama esbozado, se ha hablado de la despolitización de la juventud, se ha dicho que el activismo consumista despolitiza (Bauman, 2007) o que la temporalidad centrada en el presente inmediato trazó el fin de las finalidades (Augé, 2008) y, por ende, el estancamiento de lo político. En efecto, para muchos jóvenes el lugar de la política aparece como residual o fuera de moda frente a otros lugares de identificación y goce como el consumo. Además, en general manifiestan una negación de la política, aunque en especial de aquella entendida como sistema de partidos y representaciones, es decir, de la política tradicional. Por ello se declaran apolíticos y cuestionan y desconfían de las prácticas de la clase política y de las instituciones, al asociarlas con el clientelismo y la corrupción (Delgado, 2009)⁹ o encontrarlas limitadas e incapaces de satisfacer demandas y necesidades sociales por estar «muchas veces comprometidas con intereses privados de las empresas transnacionales y del capitalismo globalizado» (Muñoz, 2011a, p. 41)

Como señala Mayer (2009), si bien los jóvenes de hoy son parte de una generación que creció y se socializó en una cultura de escepticismo respecto a la política, hay matices y diferencias de acuerdo a su grado de integración al sistema.¹⁰ Quienes están más integrados al sistema tienen un mayor nivel de creencia en la política, las instituciones y la democracia; y la intensidad de sus críticas y escepticismo no son tan elevados. Por ejemplo, para los jóvenes integrados y de sectores sociales altos la política es vista como algo que no los afecta directamente, pues sienten que están por fuera de ella y que no la necesitan debido a cierto sentimiento de inmunidad resultado de vidas que transitan por fuera de las coyunturas, al margen de las circunstancias políticas nacionales y soportadas por la estabilidad familiar (no solo como entramado relacional estable, sino como tejido económico, social y cultural). Frente a esta sensación de estabilidad, de tener un lugar fijo, privilegiado, inamovible y naturalizado por el capital cultural, social y económico del que gozan los jóvenes integrados de clase alta, los jóvenes desintegrados y de sectores populares encuentran más dificultades para valerse por sí mismos, no cuentan con fuertes anclajes primarios y soportes relacionales familiares, requieren y esperan más de las políticas asistencialistas del Estado o las instituciones y, por tanto, sus críticas y escepticismo frente a estos tienden a ser mayores, como también lo son sus problemas y necesidades.

Sin embargo, ante el generalizado discurso que estigmatiza a los jóvenes como desinteresados y apáticos, es importante señalar que su presunta apatía y el hecho que lleguen a pensar sus actividades como apolíticas no significa necesariamente desinterés, sino una transformación cultural; un rasgo de la condición juvenil contemporánea caracterizada por el escepticismo, el desencanto y la indiferencia frente a las formas tradicionales de la política; pero al mismo tiempo por el espíritu inconformista, crítico y exigente que practica «un repudio a la política sumamente politizado» (Mayer, 2009, p. 69). El repudio a la política tradicional no se traduce en indiferencia absoluta frente a lo político, sino que constituye, por el contrario, expresión y condición de posibilidad de los nuevos sentidos y formas de vivir la política, que se manifiestan en las acciones colectivas de indignación e inconformismo características de la condición juvenil en el mundo actual. Detrás del desencanto, la incertidumbre y la inadecuación, surge la reacción y se ponen en marcha multiplicidad de acciones políticas y de identidades colectivas e identificaciones circunstanciales que operan «como cinturón de protección frente a la adversidad y la ausencia de sentido» (Reguillo, 2010, p. 414).

Pese al contexto cada vez más precarizado, fragmentado, desinstitucionalizado e incierto, emergen acciones colectivas juveniles con grados variables de informalidad/formalidad, que circulan por vías plurales y se materializan en expresiones políticas diversas. Siguiendo a Lazzarato (2006a) se puede afirmar que las singularidades juveniles contemporáneas tienden a desaparecer del espacio político convencional y a distanciarse de las instancias clásicas de representación política (partidos, sindicatos), para reaparecer en otras múltiples partes; ello demuestra que la despoltización, el individualismo o el repliegue en lo privado, algunas veces no son más que «un montón de idioteces que oímos a diario y que son regularmente desmentidas por la emergencia de luchas, de formas de resistencia y de creación» (Lazzarato, s. f., p. 4).

La comunicación en las formas de vida de los agentes en condición juvenil

La comunicación es otro lugar estratégico desde el cual pensar, no solo la condición juvenil contemporánea en su relación con la acción colectiva, sino la sociedad y la cultura en su conjunto. Constituye una perspectiva de interpretación que cruza los límites disciplinarios y permite construir un metanivel de comprensión sobre la complejidad conflictiva y la multidimensionalidad de los procesos que se articulan en una realidad dada (Vizer, 2006). Desde la comunicación es posible leer el mundo social actual, con sus violencias, sus relaciones de poder, sus conflictos y confrontaciones, sus dinámicas económicas, sus profundos cambios y desajustes, sus sistemas de conexiones y mediaciones sociales, políticas y simbólicas, sus procesos de construcción de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje y sus múltiples agendas de país que se configuran desde los sectores hegemónicos de poder pero también desde los movimientos, agencias y resistencias juveniles que construyen otros relatos y alternativas de país y de mundo desde renovadas prácticas políticas y comunicativas.

La comunicación es, a su vez, un espacio social y cultural en el cual se hace posible el reconocimiento, las afectaciones recíprocas, la opción del estar juntos, la negociación de múltiples identidades y subjetividades¹¹ y la construcción de sentidos compartidos que interactúan con el entorno. La aproximación a esta (que requiere no reducirla a la transmisión de información ni confundirla con los contenidos de las interacciones o los medios y las mediaciones que la visibilizan; Muñoz, 2007) permite destacar su importancia actual en la vida de los jóvenes y afirmar, incluso, que la condición juvenil contemporánea es una *condición juvenil comunicacional*

o, en otros términos, que los agentes en condición juvenil en el mundo de hoy son agentes de la comunicación y, en concreto, de una comunicación digital e interactiva.

Siguiendo la propuesta de Muñoz (2007),¹² la comunicación se construye en tres grandes escenarios: 1) las *mediaciones*, entendidas como procesos estructurantes de relaciones sociales que configuran y orientan la interacción y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido a los referentes con los que se interactúa; 2) los *territorios*, que agrupan los espacios habitados, vividos, recorridos y explorados en donde se construyen ciudadanías y prácticas políticas; 3) el *cuerpo*, entendido como el espacio de las afectaciones recíprocas que se producen en el ámbito de la estética en tanto dimensión de la creación.

Claves para repensar la relación entre condición juvenil y acción colectiva

Como se señaló anteriormente la condición juvenil contemporánea puede pensarse en su relación constitutiva con la acción colectiva. En esta relación hay una serie de elementos que son primordiales tales como la relacionalidad, la identificación, el contexto sociohistórico en Latinoamérica (regido por la precariedad, el desencanto y la incertidumbre) y la comunicación, que se desarrolla en mediaciones, territorios y cuerpos. Sin embargo, además de dichos elementos centrales hay algunas nociones y aproximaciones conceptuales que pueden aportar a la producción de conocimiento, desde el contexto latinoamericano, en torno a la condición juvenil contemporánea en su relación inherente con la acción colectiva y la comunicación.

En primera instancia, vale la pena destacar la noción de *biocultura*. Teniendo en cuenta que la condición juvenil «es ante todo una experiencia de cuerpo que tiene que ver con sexualidad, consumo, irreverencias y, en suma, con nuevas maneras de relacionarse con el mundo» (Quintana, 2010, p. 86), con la noción de biocultura propuesta por Valenzuela (2005) se hace referencia a la centralidad corporal en la disputa social o, en otras palabras, a la disputa por el poder sobre y desde el cuerpo. La biocultura agrupa, de una parte el biopoder con sus tecnologías de disciplinamiento, control y sometimiento, y de otra, la biorresistencia y diversas formas de biosignificación (biopoética, bioética, etc.) que pueden actuar como tácticas de desujeción y trasgresión corporal y signifiante expresadas en la gestualidad,

el ejercicio de la sexualidad, la estética, la lírica, la expresión artística, la performatividad, la resistencia cultural, entre otros.

Ligada a la biocultura, pero con connotaciones que van más allá del cuerpo, está la noción de *política cultural y cibercultural*. Las acciones colectivas juveniles ponen de manifiesto formas de biorresistencia pero también movilizan diversos procesos de política cultural (Escobar *et al.*, 2001), entendida como una intervención del mundo desde lo simbólico-artístico y expresada en tácticas, estrategias y prácticas tanto culturales como comunicativas que redefinen las dinámicas políticas predominantes. Esta política cultural en la era digital deviene cibercultural o, mejor, implica un ir y venir entre la ciberpolítica o el ciberactivismo y la política basada en el lugar, en locaciones físicas en las que los actores sociales se asientan y viven (Escobar, 2005). La política cultural y cibercultural es representativa de las formas de acción por las que hoy se inclinan los jóvenes; estos tienden a orientarse justamente hacia lo simbólico-cultural y a realizarse por medio de «la puesta en escena de carnavales, espectáculos, comparsas, concursos» (Delgado, 2009. p. 212), pancartas, grafitis, fanzines, estencil, performances, *body-art*, *net-art* entre otras múltiples maneras de disputar los significados con los cuales se define la política, la acción social y la vida misma desde la calle, los muros o el ciberespacio.

Igualmente, la noción de *ecología de saberes* (Santos, 2010), que refiere a una pluralidad de saberes heterogéneos y emergentes (relacionados con la estética, la comunicación, el territorio, etc.) que se reconocen y articulan para promover la transformación social, permite abordar lo que han mostrado investigaciones recientes (Cubides 2010; Delgado, 2009): que las organizaciones juveniles reflejan una decidida actitud formativa y un interés por crear espacios en los que se posibilite la socialización de vivencias y conocimientos, se reflexione y discuta sobre las propias prácticas, se intercambien experiencias y se pongan en diálogo miradas y apuestas plurales por mundos posibles. Como señala Santos (2010), la proliferación sin precedentes de saberes y alternativas no se agrupa actualmente bajo el paraguas de una única alternativa global. A diferencia de lo que sucede en la acción revolucionaria, la acción colectiva juvenil, inconforme, indignada y transgresora, no está basada en una ruptura dramática, sino en un viraje, en una desviación, en un acontecimiento muchas veces inexplicable. El rol de la ecología de saberes que ya está en marcha en distintos espacios y experiencias juveniles de autoformación es, por tanto, «identificar las condiciones que maximizan la probabilidad de tal acontecimiento y, al mismo tiempo, definir el horizonte de posibilidades dentro de las cuales el viraje operará» (Santos, 2010, p. 42).

Las nociones de *hermenéutica diatópica* que desarrolla Santos (2010) o de *hermenéutica pluritópica* de Mignolo (2000), también son de vital importancia por cuanto refieren a la posibilidad de identificar, en el marco de la ecología de saberes, preocupaciones comunes, enfoques y múltiples encuadres interpretativos que, aunque provengan de diferentes espacios de enunciación (cuerpos, lugares, subjetividades), mediante procesos de diálogo y traducción logran hacerse inteligibles, complementarse y articularse alrededor de experiencias interepistémicas y transformadoras que desbordan el pensamiento único y el modelo dominante de existencia política, económica y social. Las alianzas y solidaridades que se establecen entre colectivos juveniles ante ciertas coyunturas (privatizaciones, recortes de derechos y recursos sociales soportados en políticas neoliberales, etc.), demuestran la presencia latente de la ecología de saberes, la hermenéutica pluritópica y las formas de pensamiento fronterizo (Mignolo, 2000) que de estas resultan y que logran moverse en los intersticios, a la vez dentro, en contra y por fuera de las perspectivas de conocimiento dominantes que sustentan discursos como el de la modernidad, el desarrollo o la globalización neoliberal.

La acción colectiva de los agentes en condición juvenil —transgresora, anómala y comunicacional— va más allá de las lógicas modernas/coloniales de pensamiento y acción y cuestiona las formas de dominación y colonialidad del capitalismo contemporáneo por medio de prácticas políticas comunicativas, autoformativas y simbólico-culturales que resignifican diferentes ámbitos de la existencia (lo étnico, corporal, sexual, epistémico, económico, etc.). Frente a la lógica opresiva y depredadora del capitalismo contemporáneo, los agentes en condición juvenil responden con irreverencia, creatividad, creación, indignación, reacción. De hecho, el mismo contexto investido por la precariedad, la incertidumbre, el desencanto, la violencia, el empobrecimiento, la desigualdad y opresiones estructurales de vieja data es el que produce la energía de descontento, reacción y desprendimiento que sustenta los *proyectos decoloniales* (Mignolo, 2007); estos son expresados en múltiples acciones colectivas juveniles que trascienden el significado moderno y tradicional de la política. La noción de *decolonialidad*, como aquella potencia que no se deja reducir «por la lógica de la colonialidad ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad» (Mignolo, 2007, p. 27), puede ser también crucial para pensar la relación entre condición juvenil y acción colectiva.

Los movimientos sociales juveniles antirracistas, feministas, ecologistas y urbanos en defensa, entre otros, de los derechos humanos, la memoria histórica, la diversidad sexual y de género construyen permanentemente

una pluriversalidad; es decir, abren espacio a una multiplicidad de configuraciones político-culturales, diseños socioambientales y modelos económicos (Escobar, 2005) que son posibles aunque hayan sido configurados como imposibles. Estos ponen en práctica un tipo de pensamiento decolonial que descoloniza lo social y se desprende de la episteme política moderna (articulada como derecha, centro e izquierda) abriéndose hacia otra cosa: hacia la multiplicidad y la diferencia (Mignolo 2006). Con la noción de *multitud* de Hardt y Negri (2004) se destaca aquella acción política alternativa de la que los jóvenes son protagonistas. Una acción política que tiende a ser distributiva, reticular, flexible, imprevisible y que no se basa ni en la identidad ni en la unidad, sino en los puntos comunes. Igualmente, con la noción de *política del acontecimiento* de Lazzarato (2006a) que remite a algo creado en el nivel de lo posible, se hace referencia a un tipo de comportamiento emergente que, en términos de Escobar (2005), no sigue necesariamente la lógica del orden, la centralización y la construcción jerárquica, sino la lógica de la diferencia, las redes, las singularidades espontáneas, los hormigueros, los enjambres de abejas, la no-jerarquía, la no-linealidad, la auto-organización y, en últimas, el comportamiento adaptativo complejo.

Como se ha evidenciado en las luchas antiglobalización entre otras congregaciones masivas, esta acción política parece regirse por dicha lógica, articulando según las circunstancias orden y anarquía, auto-organización y jerarquía; pero, sobre todo, expresando inteligencias distribuidas en red (en donde cada nodo puede comunicarse directamente con todos los demás) «en contraposición a las formas unificadas de arriba hacia abajo» (Escobar, 2005, p. 223) propias de la política tradicional de partidos y sindicatos. No obstante, si bien muchas acciones colectivas de los agentes en condición juvenil operan bajo tales formas de organización tipo red, malla, telaraña, rizoma o enjambre (entre otros apelativos con los que se designan tales acciones emergentes y adecuadas a las situaciones que se presentan), lo propio de la condición juvenil contemporánea y de las acciones colectivas es la pluralidad; razón por la cual la complejidad de la resistencia política juvenil no se puede reducir a la acción siempre emergente, informal, horizontal, carnavalesca, flexible, monstruosa, etc., de la multitud y la política del acontecimiento.

En la pluralidad de la acción política juvenil cabe la agencia pura de la multitud y el acontecimiento, pero también el simple estar juntos desde lo cotidiano (movidas), la manifestación y protesta esporádica frente a ciertas coyunturas (movilizaciones) o la organización tradicional (movimientos) con objetivos claros y a largo plazo, mayor verticalidad en el mando y en

la toma de decisiones, jerarquías, identidades colectivas, formalización en la organización y la acción. Con la noción de *movidas*, *movilizaciones* y *movimientos* de Aguilera (2006) se hace posible la aproximación a dicha complejidad nunca estable y siempre cambiante, pues lo que comienza en movimiento puede estallar en múltiples movidas o lo que inicia en movida puede resultar en movimiento. Ello lo explica Delgado (2009) al afirmar que muchas veces las formas informales basadas en lazos afectivos transitan hacia dinámicas formales de organización cuando se identifican agravios, injusticias o intereses compartidos favorables a la configuración de un sentido de pertenencia y de identidad que luego posibilita el reconocimiento, legitimación y visibilidad de las agrupaciones así como su interacción y negociación con otros actores sociales.

Así mismo, si bien la solidaridad, la comunidad, la cooperación, la amistad y los vínculos afectivos han sido destacados como aspectos relevantes para la movilización y participación en organizaciones juveniles, la acción colectiva de los agentes en condición juvenil implica procesos atravesados por el conflicto y el disenso más que por el «vacío consensual de la política contemporánea», por utilizar la expresión que Lazzarato destaca de la propuesta de Jaques Rancière. De hecho, como propone Lazzarato (2006a), en lo político, en tanto constitución de un lugar común, debe tener espacio el conflicto y el desacuerdo más que la búsqueda instrumental de consensos, pues es en la política del disenso en donde tiene cabida la invención y el devenir diferente y conflictivo de las singularidades. De esta forma, la noción de *disenso* —que también es analizada por Juliana Flórez (2010)— resulta crucial al permitir incorporar lo relativo a las relaciones de poder inherentes a las acciones colectivas juveniles, así como a los abismos, tensiones y conflictos cuya gestión posibilita transformar el desacuerdo en oportunidad, en potencia, en reconocimiento, en reinversión, en resignificación y, en suma, en el fortalecimiento de las prácticas políticas de los agentes en condición juvenil.

Así, finalmente, nociones como las de biocultura, política cultural y cibercultural, ecología de saberes, hermenéutica diatópica o pluritópica, decolonialidad, multitud, acontecimiento, movidas, movilizaciones, movimientos y disensos constituyen claves analíticas para pensar una condición juvenil contemporánea que se define por la acción política transgresora. Esta última está atravesada por elementos como la relacionalidad, la identificación y la comunicación; y que, muy seguramente, como futuras investigaciones podrán evidenciar, se revelará cada día y con mayor nitidez como lo que seguramente ya es: *condición juvenil que se expresa en una acción colectiva plural, interepistémica y decolonial.*

Referencias

- Aceves, J. E. (1997). *Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en identidades emergentes* [Ponencia]. XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), México.
- Aguilar, J. F. (1998). *De viajes, viajeros y laberintos: innovaciones educativas y culturales contemporáneas*. Instituto de Investigaciones en Innovaciones Educativas; Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico.
- Aguilar, N. (2014). *COMUNICA(C)CIÓN: la comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Aguilar, T. (2008). *Ontología cyborg: el cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*. Gedisa.
- Aguilera, O. (2006). Movidas, movilizaciones y movimientos: etnografía al movimiento estudiantil secundario en la quinta región. *Revista Observatorio de Juventud. Movilizaciones estudiantiles: claves para entender la participación juvenil*, 3(11), 34-40.
- Aguilera, O. (2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas*, (32), 81-98.
- Amador, J. C. (2011). Jóvenes, redes y derechos: acción colectiva en el sistema local de juventud de Kennedy (SLJK). En J. C. Amador, R. García & Q. M. Leonel-Loaiza (Eds.), *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá* (pp. 131-178). Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Personería de Bogotá.
- Amador, J. C. & Muñoz, G. (2018). Comunicación-educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Nómadas*, (49), 47-67.
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a3>
- Augé, M. (2008). Para una utopía de la educación. En C. E. Pinzón, G. Garay & R. Suárez (Eds.), *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes* (pp. 25-48). Universidad Nacional de Colombia.
- Bauman, Z. (2006). *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.

- Beverly, J. (1996). Estudios culturales y vocación política. *Revista de Crítica Cultural*, (12), 71-85.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (Ed.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 161-188). Siglo del Hombre; Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Castro, S. (Ed.). (2000). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Centro Editorial Javeriano; XXII.
- Celis, R. (2011). Apuntes sobre la limpieza social. En J. C. Amador, R. García & Q. M. Leonel-Loaiza (Eds.), *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá* (pp. 273-282). Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Personería de Bogotá.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar*. Autor.
- Cubides, H. (2010). Trazos e itinerarios de diálogos sobre política con jóvenes contemporáneos de Bogotá. *Nómadas*, (32), 59-80.
- Delgado, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales: análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Delgado, R., Ocampo, A., & Robledo, A. (2008). La acción colectiva juvenil: un modelo de análisis para su abordaje. *Revista Ponto-e-vírgula*, 4, 196-216.
- Escobar, A., Álvarez, S., & Dagnino, E. (2001). Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. En *Política cultural [y] cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos* (pp. 17-44). Taurus.
- Escobar, M. R. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escobar, M. R., Quintero, F., Arango, A. M., Hoyos, D., García, C. I., & Pulido, M. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia, 1985-2003*. Universidad Central; Programa Presidencial Colombia Joven; GTZ; Unicef.

- Escobar, M. R., Quintero, F., & Arango, A. M. (2008). Nos miran pero ¿ven más allá?: la construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. En C. E. Pinzón, G. Garay & R. Suárez (Eds.), *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes* (pp. 54-67). Universidad Nacional de Colombia.
- Feixa C., Costa, C., & Saura, J. (2002). De jóvenes, movimientos y sociedades. En C. Feixa, J. Saura & C. Costa (Eds.), *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización* (pp. 9-24). Ariel.
- Feixa, C., & Leccardi, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. En G. Muñoz (Ed.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 17-42). Siglo del Hombre; Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Fericgla, J. (2008). Las experiencias activadoras de estructuras (Exaces) en el desarrollo de las sociedades y de los individuos. En C. E. Pinzón, G. Garay & R. Suárez (Eds.), *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes* (pp. 143-187). Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, J. (2010). *Decolonialidad y subjetividad en las teorías de movimientos sociales*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Flórez, A. (2000). *Crisis disciplinaria y estudios culturales*. Pontificia Universidad Javeriana; Mimeo.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber* (Vol. 1). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1976).
- García Canclini, N. (2010). Epílogo. La sociedad mexicana vista desde los jóvenes. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 430-444). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C. Amador, R. García & Q. M. Leonel-Loaiza (Eds.), *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá* (pp. 101-130). Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Personería de Bogotá.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-48. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
- Grossberg, L. (2006). Stuart Hall sobre raza y racismo: estudios culturales y la práctica del contextualismo. *Tabula Rasa*, (5), 45-65. <https://doi.org/10.25058/issn.2011-2742>
- Hall, S. (1996). Introduction: who needs «identity»? En S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp 1-17). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1>

- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra; Universitat de València; Instituto de la mujer.
- Hard, M., & Negri, A. (2002). *Imperio*. Paidós.
- Hard, M., & Negri, A. (2004). *Multitud*. Random House Mondadori.
- Lago M. S. (2008). Internet y cultura digital: la intervención política y militante. *Nómadas*, (28), 102-111.
- Latour, B. (1996). On actor network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, (4), 369-381.
- Lazzarato, M. (2006a). *Por una política menor: acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traficantes de sueños.
- Lazzarato, M. (2006b). Multiplicidad, totalidad y política. *Nómadas*, (25), 20-29.
- Lazzarato, M. (s. f.) *Los movimientos post-socialistas, el acontecimiento y la política*. <http://caosmosis.acracia.net/?p=536-NOV-2012>
- Maffesoli, M. (2008). El arcaísmo posmoderno. En C. E. Pinzón, G. Garay & R. Suárez (Eds.), *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes* (pp. 31-40). Universidad Nacional de Colombia.
- Maldonado-Torres, M. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp.127-168). Siglo del Hombre; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.
- Margullis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde & C. E. Valderrama (Eds.), *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Universidad Central; Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. (2001). Reconfiguraciones comunicativas de lo público. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 26, 71-88.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2009). Colombia: una agenda de país desde la comunicación. En J. Marín-Barbero (Coord.), *Entre saberes desechables y saberes indispensables. Agendas de país desde la comunicación* (pp. 11-36). Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la democracia: ¿cómo piensan y viven los jóvenes?* Paidós.
- Medina, G. (2010). Tecnologías y subjetividad. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.

- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México; Centro de Estudios Sociológicos.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-43). Siglo del Hombre; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar.
- Mignolo, W. (2000). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Muñoz, G. (2007). La comunicación en los mundos de vida juveniles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 3-18.
- Muñoz, G. (2010). Youth studies in Colombia: state of the art. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 20(4), 399-414.
- Muñoz, G. (2011a). Prácticas políticas de jóvenes: desde abajo y a la izquierda. En J. C. Amador, R. García & Q. M. Leonel-Loaiza (Eds.), *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá* (pp. 31-71). Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Personería de Bogotá.
- Muñoz, G. (2011b). La relación de los jóvenes y las jóvenes con la cultura y el poder. En G. Muñoz (Ed.), *Jóvenes, culturas y poderes* (pp. 43-64). Siglo del Hombre; Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Quintana, A. (2010). De la cultura juvenil a la cibercultura juvenil: más allá del prefijo ciber. *Revista Educación y Ciudad*, (18), 77-92.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizador*. NED.
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself: Biomedicine, power, and subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton University Press.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Rueda, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Nómadas*, (28), 8-20.
- Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desprecio de la experiencia* (Vol. I). Desclée de Brouwer.
- Santos, B. de S. (2010). *Para descolonizar el occidente: más allá del pensamiento abismal*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Prometeo Libros.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidación como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.

- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Tirado F., & Callén, B. (2008). Simulación y códigos informáticos: una nueva anatomía para las prácticas biopolíticas. *Nómadas*, (28), 34-43.
- Urresti, M. (Ed). (2008). *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. La Crujía.
- Valderrama, C. E. (2008). Movimientos sociales: TIC y prácticas políticas. *Nómadas*, (28), 94-101.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue: uventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), 1-38.
- Vizer, E. (2006). *La trama (in)visible de la vida social: comunicación, sentido y realidad*. La Crujía.

Notas:

- 1 A continuación a algunos apartados del texto *Rituales de resistencia: subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra* (RR en el texto), que consideramos muy pertinentes para fijar nuestra posición:

Aunque los estudios culturales tomaron la «cultura» como su punto privilegiado de partida y eran en ese sentido una manifestación muy temprana del «giro cultural» de las humanidades y las ciencias sociales, su objetivo no era sustituir lo que Marx llamó «la determinación en última instancia de lo económico» por la determinación cultural. El objetivo era analizar y comprender la relación entre la serie de las instancias «relativamente autónomas» pero no mutuamente excluyentes designadas como «cultura» y «sociedad». La contraposición de los dos términos que hizo Raymond Williams en sus primeros trabajos resultó en ese sentido esencial para la fase formativa de los Estudios Culturales, aunque, como se insiste en RR, entrañaban estilos de trabajo muy diferentes. Sin embargo, a diferencia de investigaciones sociológicas más convencionales, RR dio valor tanto a lo simbólico como a lo sociológico («subculturas y estilo» en las sucintas palabras de Dick Hebdige, 197. 9, p1), al teorizar sobre las complejas conexiones y mediaciones entre ambos. A lo largo del proyecto, la parte dedicada a las subculturas quedó oscurecida por los amplios cuestionamientos conceptuales que ya entonces estaban provocando un gran oleaje en el universo teórico del Centro de Estudios, entre ellos, la «hegemonía» de Gramsci, la «autonomía relativa» y la «relación imaginaria entre los individuos y las condiciones reales de su existencia» de Althusser así como el ‘bricolage’ de Barthes y Levi-Strauss. En este sentido, RR fue un producto de su tiempo (teórico).

El proyecto sobre subculturas difería tanto de la concepción sociológica dominante de «sociedad» como de la concepción literaria o humanista dominante de «cultura» en tanto cuestionaba de forma constante el nexo entre cultura y

poder. ¿De qué forma la desafiación generacional era un indicador de contradicciones sociales más generales? ¿Cuál era el significado político y la eficacia de los movimientos culturales, en el momento en el que se amplió, por así decir, la definición de «lo político» hasta llegar a abarcar lo cultural? En este contexto específico, los diferentes enfoques del libro comparten, a modo de hilo conductor, cuestiones sobre la valencia política de los «rituales de resistencia» [el énfasis es nuestro], la relación entre movimientos sociales altamente estilizados y culturalmente elaborados y las culturas de clase, además de la relación de las políticas culturales con otras formas de contestación social. Todo ello es examinado, por ejemplo, en el análisis del debate teórico sobre el «espectro de soluciones negociadas y situadas» y en la cuestión de las subculturas como «relaciones imaginarias» o, citando a Phil Cohen (1972: 23), como «resoluciones mágicas».

A menudo, RR se ha interpretado como la contribución del Centro de Estudios a la investigación sociológica. Sin embargo, probablemente sea más apropiado pensar el proyecto como el lugar de encuentro de un extenso diálogo entre los estudios culturales y las tradiciones sociológicas, diálogo que, por otra parte, estaba ya en curso a un nivel teórico más general. Los textos fundamentales de la sociología y la antropología contribuyeron a la mezcla interdisciplinaria de la cual surgió el particular enfoque teórico del Centro.

Los trabajos de Weber, Durkheim, Mauss, la tradición *verstehen* alemana, Dilthey y Schutz, además de Marx y Levi Strauss, estuvieron entre los «textos fundacionales» del Seminario de Teoría. Lo que no se llegó a plantear nunca fue la incorporación de la sociología como una disciplina cerrada cuyos métodos pudiesen ser asumidos y aplicados. La cuestión subyacente era siempre ésta: ¿En qué medida contribuye la sociología al desarrollo de un nuevo enfoque en materia de estudios culturales? ¿Qué aspectos de esta tradición de pensamiento se pueden integrar, junto a otros elementos, en un marco teórico más amplio? ¿Cuáles serían los efectos a nivel analítico y conceptual?

En relación con las perspectivas epistemológicas asumidas por los investigadores:

En resumen, este diálogo formaba parte de la búsqueda de un tipo de metodología no positivista, cualitativa y de formas interdisciplinarias de investigación social que se adecuasen mejor al terreno de la cultura y que fueran capaces de encajar ambas tendencias en un proyecto cuyo objetivo fundamental era relacionar el análisis de las formas culturales y los significados sociales con un espectro más amplio de relaciones sociales. Esto no solo requería «hacer trabajo sociológico», sino que había que desenterrar y reconstruir las antiguas tradiciones del pensamiento sociológico para lograr nuestros propios fines, desde una perspectiva que de algún modo estaba fuera de tal «área» de conocimiento. Estas tradiciones fueron en gran medida ahogadas por las corrientes positivistas, parsonianas y funcionalistas del aluvión sociológico americano de postguerra. Lo que el giro del análisis hacia las subculturas realmente nos permitió hacer fue descubrir lo importantes que eran todas estas preguntas para

los estudios culturales que habían evolucionado dentro de la importante (y aún así minoritaria) tradición de los estudios sociales estadounidenses.

Esta tradición incorporaba una gran variedad de trabajos: estudios simbólicos interaccionistas, influenciados por G. H. Mead, que pretendían reconstituir el significado subjetivo o «simbólico» de la acción para los actores de la misma; estudios de caso etnográficos bien enfocados y con un estrecho seguimiento, tal y como se desarrollaron, por ejemplo, en la sociología urbana de la escuela de Chicago; y los métodos relacionados con la observación participante tomados de la antropología social, que requerían la participación activa tanto de grupos informantes como del investigador a fin de esbozar los distintos mundos culturales «desde dentro». Muchos de estos enfoques se habían empleado en estudios sobre comportamientos desviados y delincuencia o sobre otras formas de comportamiento antisocial, en gran parte como manera de corregir enfoques más positivistas. En años posteriores, se respondió a las críticas que les acusaban de excluir al conjunto de la sociedad añadiendo la «reacción social» a la ecuación e incluyendo las etiquetas y significados concretos que atribuían los medios de comunicación y otras entidades y autoridades reguladoras al denominado «comportamiento desviado».

Estas metodologías resultaron importantes para definir el enfoque de los estudios culturales respecto a las subculturas debido al peso que tenían las cuestiones del significado, y porque validaban la experiencia y el punto de vista de los actores, devolviéndoles un nivel de agencia y empoderamiento que no era posible con métodos más objetivos. La sociología americana de la época tendía a repetir que el problema sociológico era «el problema del orden social». Sin embargo, estos enfoques alternativos minaban supuestos tales como el hecho de que la sociedad estuviese constituida por un orden social y normativo del cual solo se desviaba una pequeña minoría por razones «patológicas». Pocos de los casos de estudio presentados en RR fueron el resultado de metodologías de observación participante o etnográfica, sino que las explicaciones más «etnográficas» adaptaban estas metodologías a los propósitos de lo que Geertz (1973) denominó «descripción densa».

El supuesto metodológico que subyacía era que los significados debían ser observados desde cerca y relacionados con prácticas concretas, y que los fenómenos culturales debían comprenderse dentro de su total especificidad antes de encajarlos dentro de contextos y relaciones más amplias. Con una simple mirada al libro se observará claramente que el aspecto «etnográfico», por así decir, tuvo una importancia crucial para el proyecto, pero que RR no podría describirse correctamente solo como «un estudio etnográfico».

Igualmente, emergen los Estudios de la Comunicación en el horizonte epistemológico y metodológico:

Comprender los años ochenta:

Lo que revelan todas estas trayectorias con sus diferentes estilos es la emergencia de una gran línea divisoria entre los años setenta y ochenta. Resulta

paradójico que mucha de la literatura general sobre subculturas que hemos repasado en la segunda sección identificaba también los años ochenta como un momento de transición, momento en el cual muchos de los autores presajaron un desplazamiento radical, o incluso una disolución parcial, del campo subcultural en general y de los antiguos términos con los que éste se había «pensado». Muchos conceptos (tribal, postmoderno, post-subcultural, etc.) fueron intentos de describir este cambio en términos más generales. El nacimiento de las culturas rave y club, anteriormente tratadas, se consideraron el epitome de este cambio: los movimientos subculturales fueron absorbidos por una cultura juvenil mucho más diversa, heterogénea y mixta en términos de clase y género. En esta cultura, dominada por la música, el baile, las drogas, el sexo y la búsqueda de placer, se combinaban, solapaban y proliferaban diferentes estilos, gustos y clientelas. Los miembros estaban mucho más integrados que antes en la industria musical, las nuevas industrias culturales, el ocio comercial, los mercados de consumo y los medios de comunicación y, durante un tiempo, la filosofía dominante fue una especie de estado de trance de unión o colectividad, que formaba más parte del nuevo individualismo que de la antigua colectividad y que era radicalmente diferente a la época del punk y del reggae. Como afirmó Iain Chambers: «[Nos encontrábamos ante] cuerpos “privados”, y encuentros públicos» (Chambers, 1985, p. 209).

... La estrategia central del proyecto histórico neoliberal consistió en liberar las «fuerzas del mercado» y orquestar el «cambio cultural» en todas las esferas de la sociedad, al forzar su integración dentro de lo que actualmente se reconoce como una nueva forma social: la «sociedad de mercado» (Bobbitt, 2002). Esto obligó al resto de elementos a someterse o a imitar la lógica de la mercantilización y del valor de cambio, ya que se considera que únicamente los mercados, los valores empresariales y sus «sujetos, los individuos competitivos, posesivos y egoístas, son capaces de crear riqueza, generar crecimiento y eficiencia, estimular la competitividad y el beneficio, satisfacer las necesidades de los consumidores, promover el poder de elección, paliar las necesidades sociales, proveer bienestar público, lograr «rentabilidad» y establecer la medida de lo que es valioso socialmente. El «nuevo laborismo» modificó dicho proyecto neoliberal y lo adaptó a una forma socialdemócrata más híbrida (Hall, 2003); sobre todo con estrategias a dos niveles, por un lado, la mejora del Estado de bienestar, el sistema sanitario y el educativo, además de una singular redistribución, y, por otro, una reinversión administrativa y directiva de la «gobernanza activa» en el área de lo social, con la adopción total de una agenda pública pro-derecho a decidir. Sin embargo, aparte de esto, gobernaron fundamentalmente desde el mismo terreno. Como era de esperar, la delincuencia, la desintegración de la autoridad y del respeto, el consumo descontrolado de alcohol y el comportamiento antisocial de los jóvenes se erigieron de manera pública como claros síntomas del profundo colapso del lazo social y la reciprocidad.

- 2 Al hablar de poder se retoman los postulados de Foucault (2000), quien es enfático señalando que el poder es una relación de fuerzas que atraviesa perma-

nementemente a los sujetos, que fluye y «transita por los individuos, no se aplica a ellos» (p. 36). Se trata de un poder (o poderes puesto que no es algo homogéneo) que nadie detenta, es decir, que no le pertenece a nadie (la pregunta no es quién lo tiene sino cómo se ejerce); que no es solo represión o prohibición (es también productivo); que está unido con el saber (no se ejerce sin la producción de la verdad y por tanto siempre tiene una dimensión epistémica) y que necesariamente implica resistencia: «donde hay poder hay resistencia» (Foucault, 1976/2007, p. 118). Adicionalmente, el poder en la propuesta analítica de Foucault implica unas tecnologías de sujeción y administración de los cuerpos y de control y gestión reguladora de las poblaciones. Expresado de otra manera, en el marco del biopoder como forma de intervención sobre la vida, se articulan la anatomopolítica (ejercicio de poder sobre los cuerpos a manera de adiestramiento individual) con la biopolítica (ejercicio de poder sobre las poblaciones por medio de previsiones, estimaciones estadísticas, mediciones globales e intervenciones que apuntan al cuerpo social y a la vida de la especie) (Foucault, 1976/2007).

- 3 En palabras de Hall (1996): «Las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos» (p. 17).
- 4 Crítico de la noción de colectivo, Lazzarato evita hablar de acción colectiva y, en su lugar, se refiere a las acciones de los movimientos postsocialistas como coordinaciones o acciones políticas con rasgos distributivos más que colectivos. Partiendo de los planteamientos del pragmatista William James, establece una diferencia entre «el punto de vista distributivo y el punto de vista colectivo. El primero se identifica con el pluralismo y la multiplicidad; el segundo, con la lógica de la totalidad y de lo universal» (Lazzarato, 2006b, p. 23).
- 5 Por contexto no se entiende un telón de fondo, sino una dimensión constitutiva para el ser y hacer de los actores sociales (Reguillo, 2010). Se trata de sistemas de relaciones que establecen las condiciones de posibilidad de los eventos, prácticas, experiencias o representaciones sociales. Los contextos, en tanto unidades articuladas compuestas por relaciones diversas, son contingentes, complejos, cambiantes, condensan múltiples efectos y determinaciones y otorgan significaciones a lo concreto (Grossberg, 2006).
- 6 La noción de tiempo social es utilizada por Valenzuela (2005) para hacer referencia a formas diversas, desiguales y no homogéneas de tiempo que aluden a procesos y condiciones de vida diferenciados. El hablar en términos de tiempo social o de temporalidades vitales mediadas por las condiciones socioculturales, significa romper con la perspectiva de un tiempo lineal y comprender los procesos que marcan discontinuidades sociales.
- 7 Como señala Escobar *et al.* (2008), el concepto de proyecto de vida que refiere a la secuencia lineal de la biografía juvenil, en el que la identidad pasa del mo-

mento joven al estado adulto en una perspectiva de superación de carencias (de madurez, estabilidad, autonomía, responsabilidad, etc.) debe dar paso a la noción de trayectoria vital atendiendo a la emergencia de cursos de vida más complejos, experienciales, espontáneos, más cercanos a las sensibilidades de los cuerpos y a la incertidumbre propia del modelo social de hoy.

- 8 Las sociedades se han hecho tan diversas y complejas que las formaciones de sentido han perdido mayormente su función de anclaje y certidumbre. Para el individuo, el sentido ha entrado en imposición. Y colectivamente, para la sociedad, los «grandes relatos» (como se ha llamado a las creencias, las utopías y las ideologías omnicomprensivas) han dejado de recrear una realidad futura (o un «futurible») a la vez posible y deseable. «Pareciera que la única meta posible es la adecuación, la acomodación permanente y, más allá, solo el sinsentido» (Vizer, 2006, pp. 184-185).
- 9 Según la investigación de Delgado (2009), varias organizaciones de jóvenes expresan escepticismo frente a las prácticas políticas tradicionales e identifican como agentes causantes de su adversidad en primera instancia a la clase política local/nacional, y luego en orden de importancia al Estado y a sus representantes, a las autoridades, a los adultos (incluyendo a sus propias familias) y a otros grupos de jóvenes. No obstante, dicho escepticismo en ocasiones es más fuerte que las ganas de participar y, por tanto, la apropiación de escenarios políticos termina siendo frágil y el desconocimiento de muchas más formas de intervención y movilización termina siendo considerable.
- 10 Por integración y desintegración al sistema Mayer (2009) se refiere principalmente al acceso o no al sistema educativo y al mercado de trabajo.
- 11 En términos de Vizer (2006) la comunicación no es consecuencia de la existencia de un sujeto y su subjetividad, sino que, por el contrario, la subjetividad es consecuencia de la comunicación, concebida como relación ontológica. «La comunicación se constituiría en un “suelo”, en una ontología relacional y fundante que constituye la trama compleja y profunda de la vida social» (Vizer, 2006, p. 94).
- 12 Germán Muñoz (2007) propone abordar la comunicación desde el campo comunicación-cultura; un campo en construcción y relacional que parte de las experiencias cotidianas de los sujetos. Desde este campo es posible producir conocimiento sobre las relaciones socioculturales mediadas por relaciones de poder, sobre la articulación entre prácticas comunicativas y movimientos sociales y, en general, sobre toda la sociedad.

Capítulo II

Devenir histórico de la línea de investigación socialización política y construcción de subjetividades: aproximación a sus desplazamientos epistémico-metodológicos

Sara Victoria Alvarado Salgado⁹, María Teresa Luna Carmona¹⁰,
María Camila Ospina Alvarado¹¹, Jhoana Patiño López¹²

Introducción

En el capítulo presentamos avances del estado de arte sobre la producción de conocimiento (entre los años 2000 y 2020) de la línea de investigación *Socialización política y construcción de subjetividades*.

-
- 9 Doctora en Educación, Nova University-Cinde y Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de Sao Paulo, Clasco. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la línea de investigación en *Socialización política y construcción de subjetividades*. Directora del grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud* (categoría A1 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación). Orcid: [0000-0002-0115-8075](https://orcid.org/0000-0002-0115-8075) Correo electrónico: salvarado@cinde.org.co
 - 10 Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Estudios posdoctorales en investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Puca-Clasco. Profesora-investigadora de la línea de *Socialización política y construcción de subjetividades*.
 - 11 Doctora en Estudios de Medios y Comunicación, TAOS Institute, Free University of Brussels. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Co-coordinadora de la línea de investigación *Socialización política y construcción de paz* en la maestría de Educación y Desarrollo Humano del Cinde-Universidad de Manizales. Profesora-investigadora de la línea de *Socialización política y construcción de subjetividades*. Orcid: [0000-0002-7271-151X](https://orcid.org/0000-0002-7271-151X) Correo electrónico: mospina@cinde.org.co
 - 12 Magister en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales. Candidata a doctorada en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, en la línea de *Socialización política y construcción de subjetividades*. Activista feminista y participante de diferentes organizaciones de mujeres. Profesora invitada en diferentes programas de maestría en Manizales y Medellín.

des,¹³ a partir de: primero, la identificación de sus marcas identitarias como comunidad académica; segundo, una aproximación histórica a su devenir; y, tercero, una interpretación de los desplazamientos epistémico-metodológicos que han marcado su existencia.

En sus 20 años, la comunidad académica se ha caracterizado por tres marcas o aspectos identitarios. El primero tiene que ver con una lectura de reconocimiento y posicionamiento crítico permanente frente a los contextos sociohistóricos y las dinámicas estructurales, tales como: el colonialismo, la guerra, el conflicto armado, la desigualdad y la corrupción, así como su impacto en las expresiones locales de vida que dan paso a relacionamientos enmarcados por prácticas, sentidos de violencias y múltiples exclusiones en los que se juega la vida de niños, niñas y jóvenes. Es por ello que las investigaciones asumen el compromiso ético-político de generar conocimientos orientados a la acción transformadora de estas realidades estudiadas; ello a partir del reconocimiento, potenciación y articulación de los saberes, capacidades, experiencias, sentidos y prácticas de los niños, las niñas y los jóvenes, así como los de sus demás agentes relacionales.

El segundo alude a la forma en la que hemos comprendido la formación y acción investigativa. Este aspecto se relaciona con la inquietud permanente por volver tanto sobre las condiciones académicas como sobre las sociológicas en las que se despliegan los procesos de formación e investigación en la comunidad académica. En virtud de lo anterior, a lo largo de su historia, la línea se ha ocupado por pensar sobre qué significa formar e investigar en contextos de violencias y desigualdades como el colombiano; lo anterior a fin de asumir una visión compleja de la investigación y de entenderla no solo como una práctica científica, sino como práctica de creación del *sí* y del *nosotros*.

Por lo anterior, la investigación en la línea se ha vivido como una *práctica social* que, a su vez, está constituida por otras prácticas como: la estética, la científica, la ético-política, comunicativa-cultural y la subjetiva.

El tercer elemento identitario que marca la historia de la línea tiene que ver con las maneras de llevar a cabo la formación investigativa y la

13 Este capítulo retoma algunas de las ideas generadas en las discusiones colectivas de los avances del estado de arte en las que ha participado el grupo actual de profesores de la línea, a nivel de maestría y de doctorado, conformado —además de las tres primeras autoras del capítulo— por: Jaime Carmona Parra, Ruth Amanda Cortés Salcedo, Carlos Valerio Echavarría Grajales, Julián Loaiza de La Pava, Adriana Arroyo y Javier Sáenz Obregón.

producción de conocimiento. Estas dinámicas se han orientado hacia la grupalidad, mediante el desarrollo de diálogos de saberes que permiten el reconocimiento de diversas experiencias y la construcción de múltiples y complejas formas de comprensión y acción en torno a los procesos y prácticas de socialización política; ello con el objetivo de construir subjetividades políticas con la participación activa de los niños, las niñas y los jóvenes.

Las dinámicas de formación e investigación en la comunidad académica pasan por la configuración de pedagogías y metodologías centradas en el desarrollo del pensamiento crítico y de la palabra propia de los participantes; así como también por una apuesta práctica por la democratización del conocimiento, no solo en su uso y circulación, sino, fundamentalmente, en su producción. Es decir, en las relaciones de poder-saber-verdad que se tejen entre los científicos sociales y las comunidades.

Además de lo anterior, la comunidad académica de la línea ha estado comprometida con la problematización generativa de la propia existencia y subjetividad del investigador que forma, así como con el reconocimiento de los juicios de valor, las herencias culturales y las propias formas de colonización que arrastran las prácticas científicas de las ciencias sociales y que la configuran.

Esto ha llevado a que la línea sea en sí misma un espacio de socialización política para los investigadores, en el cual se lleva a cabo una formación investigativa de tipo intergeneracional; esta ha permitido agenciar la construcción de las nuevas generaciones de profesores investigadores, quienes van ampliando los horizontes de la línea. Por tal razón, la comunidad académica se distingue por ocuparse de fortalecer permanentemente los vínculos entre la maestría y el doctorado, a partir del desarrollo de investigaciones conjuntas en las que los estudiantes se vinculan como coinvestigadores en formación y que, posteriormente, se perfilan como profesores. Esta es la historia de un importante número de profesores y profesoras de la línea, tanto de los que estuvieron en algún momento como de los que actualmente hacen parte del grupo académico.

Momentos del devenir histórico en la línea

A continuación, presentamos de forma descriptiva y cronológica una aproximación a los momentos y acontecimientos que han marcado la configuración de la línea.

Momento uno (2000-2002)

Se trabajó de manera conjunta con la línea de investigación *Moral, ética y ciudadanía*. Las profesoras de este momento fueron Eloísa Vasco y Sara Victoria Alvarado. Durante este periodo la línea concentró sus esfuerzos en el abordaje de la política y lo político desde la filosofía moral y política. Para ello acudió al estudio de algunos modelos normativos de la democracia y la ciudadanía desde los planteamientos del liberalismo político de Rawls y a partir de los desarrollos de Arendt. También desde la filosofía política y moral de Heller y, finalmente, desde la perspectiva republicana con los desarrollos de Habermas en su obra.

En 2003 se tomó la decisión que cada línea avanzará de manera independiente, dada la importancia de concentrar la construcción conceptual en cada uno de los dos objetos de conocimiento.

Momento dos (2003-2006)

En este periodo se dio la construcción conceptual de la línea como comunidad independiente, acompañada por las profesoras Sara Victoria Alvarado y Martha Cecilia Herrera (quien se retira de esta finalizando el 2006). Para este momento la línea centró su trabajo en la reflexión sobre la necesidad de entender que en las ciencias sociales aparecían núcleos problemáticos diversos que obligaban al diálogo entre múltiples disciplinas; ello era necesario para la construcción de miradas propias, explicativas, comprensivas y transformadoras frente a la socialización y la subjetividad política.

En este periodo también se destaca un hito histórico para la línea, gracias a la visita de Fernando Gonzales Rey, uno de los autores más relevantes en América Latina en el campo de la subjetividad. El debate con Gonzales Rey se orientó a la problematización de la categoría que él denominaba para ese entonces «subjetividad social»; la entendía como correlato del complejo sistema de producción subjetivo y social, incluyendo así tanto la historia del sujeto como los contextos sociales en los que se desenvuelve dicho sujeto. En el marco de este planteamiento, para este autor era una contradicción pensar en la subjetividad política, debido a que esta

es un momento de una subjetividad social. Porque cuando hablamos de subjetividad política, en ella, está la religión, están las creencias, están los mitos de un determinado país, están una cantidad de cosas que en sentido estricto no forman parte de la actividad de la organización política. Esa subjetividad política son

síntesis de una subjetividad social con desdoblamientos infinitos, de allí que me cuesta trabajo seccionar la subjetividad, decir que esto es dominio de la subjetividad política. (Díaz, 2005, p. 375)

Para debatir este argumento, la línea de investigación (en cabeza de su directora, Sara Victoria Alvarado) y a partir de las investigaciones realizadas hasta ese momento, propuso que la subjetividad política es la construcción intersubjetiva de la pluralidad humana, expresada en las múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo, como construcción humana del ser con otros en el mundo. Solo tiene lugar en el *entre nos*, pues el proceso de distinguirse, apropiarse y posicionarse como ser único, con pensamiento y acción auténtica (es decir, como sujeto político), solo es posible cuando se reconoce al otro como un igual en poder de creación.

La fecundidad de este debate conceptual instaló en el continente uno de los diálogos interdisciplinarios más enriquecedores de las últimas décadas, configurando a la línea como la comunidad académica de referencia y a su directora como la autora que impulsó el debate, a partir de sus desarrollos sobre la subjetividad política.

Desde el año 2005 la producción de la línea ha expandido la frontera en este campo, marcando tendencias investigativas en los estudios de niñez y juventud que se ocupan de comprender y potenciar la construcción de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes. Estos desarrollos se ampliarán en el acápite de constelación conceptual de la línea y en el de desplazamientos epistémicos, teóricos y metodológicos que configuran el presente documento.

Momento tres (2007-2010)

En este periodo de trabajo, también varios acontecimientos marcan los tránsitos de la línea: en primera instancia, se vinculan a la comunidad académica los profesores María Teresa Luna, Patricia Botero y José Darío Herrera, quienes aportan miradas interdisciplinarias a los debates de la línea, especialmente desde los estudios del lenguaje, la fonoaudiología y la filosofía; y, en segundo lugar, se organiza el trabajo a partir de la construcción de una ruta temática de carácter disciplinar, a fin de abordar las categorías teóricas fundamentales de la línea. Especialmente se afrontan:

La psicología política. En esta mirada se buscó un acercamiento a los problemas y campos de investigación que en ese momento se reconocían como principales objetos de estudio en la psicología política, con el fin de

identificar los problemas y los campos de investigación más relevantes y, de tal manera, confrontar la pertinencia de las tesis doctorales de la línea. Se revisaron textos de Seoane y Rodríguez, D'Adamo y Montero, y Sabucedo; desde ellos los temas abordados fueron: 1) panorama histórico de la psicología política; análisis de las áreas temáticas que han sido abordadas en los diferentes momentos del desarrollo de la psicología política como disciplina; y tendencias fundamentales que definen las diferentes escuelas de la psicología política, socialización política y procesos de participación política; 2) movimientos sociales, conflicto y procesos de negociación política, ideología política, el poder y los sistemas políticos; 3) conducta política individual, relaciones entre personalidad y política, identidad y movilización política.

Sociología y ciencia política. Esta mirada giró sobre ciertas categorías conceptuales de la sociología y la ciencia política, como las siguientes: 1) constitución del sujeto político en el marco de la democracia; 2) aproximación al concepto de cultura política; 3) representaciones de lo público y lo privado; 4) enfoques y tendencias de la socialización política; 5) lo político de la socialización política; 6) conciencia política.

Educación y pedagogía de lo político. Desde esta perspectiva se analizaron algunos enfoques pedagógicos que enfatizan las implicaciones sociales y políticas de la educación, abordando la pedagogía crítica desde McLaren, Giroux y Sacristán, así como la educación para la democracia desde la perspectiva de Dewey. Se destacaron como categorías fundamentales: 1) el papel del conflicto y de la participación en los procesos de educación democrática, como opciones de fortalecimiento de la subjetividad política; 2) la reflexividad, como ubicación de la interacción humana en la esfera de lo público, en la que puede definirse el «sentido común» como pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción de los niños, las niñas y los y las jóvenes. Por otro lado, se abordó la formación de la subjetividad como un proceso que pasa por el reconocimiento del sujeto en su complejidad y múltiples dimensiones, articulándose alrededor de varios ejes que se entrecruzan de manera compleja: potencial afectivo, potencial creativo, potencial ético-moral y el potencial político.

Momento cuatro (2011-2013)

Luego de haber realizado la profundización disciplinar en el momento anterior, la línea reconoció la necesidad de ahondar desde la filosofía la categoría de sujeto y subjetividad a partir de autores como Heidegger y Castoriadis. Al cierre de este proceso entendimos la necesidad de volver

sobre nuestras propias producciones y reconocer en ellas cómo estábamos entendiendo a la subjetividad política y a la socialización política luego de haber emprendido estas búsquedas y revisiones por más de seis años. Esto llevó a plantear la necesidad de un estado de arte que permitiera volver sobre la práctica investigativa, para identificar, ordenar y reinterpretar los diferentes desplazamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos y su aporte a la comprensión y potenciación de los procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas de los niños, las niñas y los jóvenes en el contexto colombiano y latinoamericano.

En ese momento el proceso se realizó a partir de un enfoque mixto de revisión documental e interpretación de contenido. Se estableció como unidad de trabajo las 62 tesis producidas en la línea entre el 2002 y el 2012 y se delimitaron como unidades de análisis las categorías: marcos de acción colectiva y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes; público-cotidianidad-intimidad; miradas feministas sobre el género; y subjetividad política. A partir de este trabajo se produjeron cuatro documentos, uno por eje. Pese al desarrollo logrado en este primer momento del estado de arte (hasta 2014), la línea no publicó dichos resultados.

Un segundo acontecimiento que marca este periodo tiene que ver con la reconfiguración del grupo de profesores, debido a la retirada de Patricia Botero y José Darío Herrera, y el ingreso de Carlos Valerio Echavarría y Ruth Amanda Cortés. Con la llegada de los dos nuevos profesores, la línea amplía sus miradas sobre la socialización política y la subjetividad política al integrar los debates epistémicos, teóricos y metodológicos provenientes de los estudios de discurso de Van Dijk y de las perspectivas posestructuralistas foucaultianas.

Finalmente, un tercer suceso de este periodo es el avance de la comunidad en la participación y coordinación de diferentes iniciativas de investigación internacional; estas abrieron las puertas a múltiples intercambios académicos, especialmente con Brasil, Argentina, Chile, México, Ecuador. Lo anterior permitió su oxigenación conceptual, a partir de los múltiples intercambios y procesos investigativos en el marco de la creación y coordinación de: la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud (RedINJU); creación del Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; la Escuela Internacional de Posgrados Infancias y Juventudes en América Latina; y los grupos de trabajo *Juventudes e infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo*, conformado por 135 investigadores de 12 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Honduras, México, Paraguay y

Uruguay), pertenecientes a 35 centros de investigación; y *Las ciencias sociales en América Latina y el Caribe: tendencias, perspectivas, retos y desafíos*, conformado por 22 investigadores de 11 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Haití, Honduras, México, Venezuela y Uruguay), pertenecientes a 21 centros de investigación.

Momento cinco (2013-2018)

Un primer suceso que marcó este periodo fue el reconocimiento del conflicto armado y su impacto en la vida de los niños, niñas y jóvenes, así como el despliegue de un programa de investigación que ayudará a comprender y transformar esta situación a partir del conocimiento que la línea había producido. Entre el 2000 y 2010 el centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, con el liderazgo de nuestra línea de investigación, desarrolló diversos proyectos sociales como: Programa Nacional Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz; el Programa Convidarte para la Paz; y las investigaciones financiadas por Colciencias: *Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero* (2002-2005; código 1235-10-11201), *La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país, participantes en el programa nacional de Jóvenes constructores de paz* (2005-2008; código 1235-11-17686) y *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes* (2008-2010; código 1235-452-21077).

Estos proyectos dieron lugar a un referente teórico-conceptual amplio y sólido alrededor de los procesos de formación ciudadana, socialización política, subjetividad política y acción política de niños, niñas y jóvenes, que permitió crear el programa de investigación «Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana» y desplegarlo en 13 departamentos del país: Cesar, Córdoba, Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, Valle, Cundinamarca, Boyacá, Cauca, Huila, Caquetá y Putumayo.

Dicho programa orientó sus búsquedas y acciones desde la inquietud por los *sentidos y prácticas* que los niños, las niñas y los jóvenes de zonas en condiciones de alta vulneración social del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá construían cotidiana y situadamente en torno a la paz, la reconciliación y la democracia. El objetivo general fue ampliar la comprensión de los sentidos y las prácticas políticas en torno a la democracia, la paz y la reconciliación

de niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de alta vulnerabilidad. Gracias a lo anterior se consolidó la propuesta educativa *Niños, niñas y jóvenes constructores y constructoras de paz* en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá, y se impactaron las políticas públicas en el campo de la formación ciudadana en Colombia, a través de una red de conocimiento integrada por los actores del sistema de CT+I.

Un segundo acontecimiento fue el ingreso a la línea los profesores Jaime Carmona, Julián Loaiza, Adriana Arroyo y Javier Sáenz, quienes aportan a la ampliación conceptual y metodológica de los desarrollos investigativos, a partir de diversas perspectivas como el interaccionismo simbólico, el psicoanálisis, el posestructuralismo, el feminismo decolonial y los estudios de paz.

Finalmente, un tercer suceso que caracteriza este periodo se refiere al liderazgo en la creación y puesta en marcha, en 2014, de la Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes. Durante los últimos ocho años este evento (en sus tres versiones) se ha configurado como el espacio de encuentro, confrontación, intercambio y creación entre investigadores, activistas, formuladores de política pública y profesionales sociales del campo de la niñez y la juventud, logrando reunir en sus versiones a más de 6 000 personas interesadas en los temas en discusión.

Momento seis (2018 a la fecha)

Tras la culminación del programa de investigación anteriormente mencionado, la comunidad académica de la línea hace reconocimiento de la prolija producción alcanzada y estima conveniente retomar el estado de arte iniciado en el año 2011. En consecuencia, a partir de 2018 se da inicio al mapeo y análisis de las 26 tesis finalizadas, así como también de las investigaciones de los profesores. Este proceso se realiza mediante una ficha que identificaba los fines de la investigación, sus temas y preguntas, además del marco epistémico, teórico, metodológico, los resultados empíricos y teóricos y la tesis central abordada por el autor o autora.

Posterior a la construcción de las fichas, la línea realizó un ciclo de seminarios para presentar y analizar la información recabada en estas y, de tal manera, construir una constelación conceptual de las principales categorías abordadas en la línea, identificando además sus diferentes desplazamientos epistémicos, teóricos y metodológicos. Actualmente nos encontramos en la construcción de los resultados de dicho estado de arte. A continuación, presentaremos una primera aproximación de las comprensiones colectivas que hemos alcanzado en el nivel epistémico y metodológico.

Desplazamientos epistémico-metodológicos: avances del estado de arte

Las preguntas por el sentido que niños, niñas y jóvenes construyen en torno a lo humano, a la subjetividad, a lo político y la política, a la socialización política y la democracia han sido en nuestra línea inquietudes por comprender y transformar; estas se han encarado epistémicamente desde diversas miradas inter y transdisciplinarias, en diálogos que permiten poner en juego diferentes perspectivas metodológicas que han ido conjugándose, tensionándose o desplazándose.

En la presente sección abordaremos una primera comprensión colectiva de estas tensiones/desplazamientos epistemológico-metodológicos que hemos logrado construir en los debates colectivos en el marco del estado de arte que actualmente llevamos a cabo.

Tensión entre sentido-experiencia y experiencia-acción: hacia la configuración de la hermenéutica ontológica política

En primera instancia aparecen en este desplazamiento los aportes de la hermenéutica ontológica cuyo interés explícito es la búsqueda del sentido. De acuerdo con Heidegger en su libro *Ser y tiempo* (1951), la pregunta por el sentido del ser no puede hacerse olvidando las condiciones bajo las cuales su sentido es buscado y podría ser hallado. Es decir, la pregunta por el ser debe plantearse en toda su radicalidad y a partir de la situación de quien la formula; situación que determina, no solo la pregunta, sino también la dirección de la respuesta.

La hermenéutica ontológica concibe que, para sacar a la luz el sentido del ser, es necesario partir de la caracterización de su posibilidad de ser en el mundo. De esta manera se pregunta: ¿cuáles son esas posibilidades de ser de las que se ocupa y preocupa la existencia humana? Y considera que no son posibilidades infinitas, sino que están doblemente determinadas. En primer lugar, asume que hay posibilidades que no hemos escogido, pero con las que nos encontramos y nos condicionan; por ejemplo, el haber nacido en tal lugar, con tal sexo, bajo tales condiciones sociales, etc.

Esto indica que nos encontramos arrojados en el mundo de un modo que no depende de nosotros, lo que determina nuestra disposición de ánimo o modo de encontrarnos. Pero, así mismo, considera que otras posibilidades sí pueden ser escogidas libremente, pues están disponibles o abiertas a la proyección que hagamos de nuestra existencia. Estas últimas son las

que definen la comprensión como modo de ser del *Dasein* desde el cual las cosas adquieren significado. En el mundo circundante y cotidiano de las cosas «a la mano», todas las cosas están relacionadas entre sí y tienen una función y un significado comprensible, que depende del modo como los hombres proyectan su existencia. Esto significa que las cosas no tienen un significado en sí mismas, pues significan y se usan de forma distinta para cada uno.

Heidegger llama «interpretación» a un desarrollo ulterior de la comprensión, la que se apropia de lo comprendido, haciéndolo expreso o explícito. Una forma elemental de interpretación que se da en la vida cotidiana es designada por Heidegger como «ver en torno» o «circunspección», que ocurre, por ejemplo, cuando se interrumpe el curso normal de la actividad práctica.

Según el planteamiento de Gaviria en su tesis (2012), el cual es retomado por Luna en su investigación *Cuerpo, territorio y política* (2018),

se trata de una apuesta hermenéutica en la que se destaca la preocupación por el sentido: «El sentido es una construcción social (...); el sentido es una particularización del mundo de los significados, en la medida en que es una construcción social, puede tener su asiento en valoraciones, juicios u opiniones externas, y hacer parte del mundo naturalizado. De ahí que, aunque oriente a la acción, no es siempre realizativo de la acción. Por ello es importante detenerse en el orden del sentido y poner en evidencia sus fundamentos, que bien pueden situarse en el orden de los prejuicios; y, a su vez, estos se refieren a una orientación del pensamiento en la vida cotidiana». (pp. 31-32)

De acuerdo con Arias en su tesis (2016), la hermenéutica de este tipo reconoce la especificidad de los fenómenos propiamente humanos,

no con el objetivo de explicar y descubrir leyes universales, sino con la intencionalidad de comprender asuntos particulares (Ángel & Herrera, 2011) (...) reconoce las voces diferentes; no se buscan leyes transhistóricas y universales, ni reglas generalizables, sino que, por el contrario, pretende realizar un acercamiento a la comprensión de la diversidad y la pluralidad de sus relaciones con otros. Además, el valor del conocimiento que proporciona no se relaciona con su correspondencia con lo real, sino por su capacidad para generar campos de inteligibilidad que permiten nuevas zonas de acción sobre la realidad, así como nuevos caminos

de tránsito dentro de ella a través de nuestras representaciones teóricas (González, 2006, pp. 24-25). (pp. 23-27)

Por su parte, en la tesis de García (2016) se asume la perspectiva de una hermenéutica profunda como la posibilidad de construir sentido desde una interpretación crítica del lenguaje; lo anterior, teniendo como referente que este es el medio de constitución y revelación de un sujeto que no está dado como una estructura completa, acabada y cerrada, sino como proceso cambiante que se sedimenta en formaciones discursivas (Foucault, 1979) y en órdenes de enunciación que no se oponen al mundo material, sino que antes constituyen el proceso por el cual se le atribuye significación.

Un segundo aporte a este primer desplazamiento aparece con la *hermenéutica fenomenológica*, en la que se ponen en discusión los sentidos que las personas dan a sus propias experiencias y vivencias, con las interpretaciones posibles que puedan construirse a partir de referentes más amplios puestos en diálogo con las experiencias particulares.

La mirada fenomenológica tiene una forma precisa de ver; por tal razón, la hermenéutica se orientará hacia el fenómeno en busca del cómo, cuándo, dónde y cuál es el horizonte que se desea descubrir. No se dirige a un punto inmóvil; trata de abarcar todo el contexto en el que el fenómeno se mueve. Por lo tanto, se considera que la reflexión fenomenológica no es *introspectiva* sino *retrospectiva*. La reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia pasada o que ya se ha vivido.

Cabe señalar que la hermenéutica fenomenológica se enfoca en la experiencia subjetiva de individuos y grupos. Intenta develar el mundo según lo experimenta el sujeto, a través de sus historias del mundo de la vida. Por consiguiente, la fenomenología comienza cuando, no contentos con vivir, interrumpimos la vivencia para significarla; mientras que la hermenéutica inicia cuando, no contentos con pertenecer a la tradición transmitida, interrumpimos la relación de pertenencia para significarla.

De acuerdo con la tesis de Lozano (2006), la fenomenología hermenéutica desde la perspectiva de Arendt se interesa por

las condiciones del mundo y la vida activa del hombre contemporáneo, se trata de develar las acciones pasadas y presentes que han contribuido a la resignificación de la política; para lo cual le da gran valor a la comprensión. Una comprensión que se da desde el nacimiento hasta la muerte; cambia permanentemente y amplía la dimensión semántica; es dinámica y compleja

en tanto deviene de y en experiencias vividas con posibilidad de ser interpretadas como huellas de la vida interior del hombre. La comprensión implica, entonces, un proceso de auto comprensión y un acto de resistencia (...). La hermenéutica fenomenológica es una alternativa epistemológica para estudiar los fenómenos políticos, una epistemología orientada hacia la narración de los acontecimientos, hacia el relato biográfico de los actores como sujetos políticos, a los discursos y acciones políticas, al ejercicio del poder, a la configuración de ciudadanía y la construcción de democracia. (pp. 65-72)

En este mismo sentido, la tesis de González (2016) considera que la fenomenología-hermenéutica permite una indagación biográfica-narrativa, a través de la cual se hacen explícitos los procesos de socialización en los que participan los sujetos; así mismo, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro.

En tercera instancia encontramos los aportes de la *hermenéutica ontológica política*, entendida según Alvarado *et al.* (2011), Alvarado *et al.* (2014) y Alvarado *et al.* (2016) como una perspectiva epistémica y metodológica de la investigación y una apuesta ético-política sustentada en el pensamiento de la filosofía política arendtiana; esta, a su vez, toma —y amplía— de Kant (no desde una mirada estética sino política) su teoría sobre el juicio crítico, mientras que de Heidegger toma la hermenéutica ontológica. Esta postura busca hacer audibles y visibles las voces y expresiones invisibilizadas en sistemas políticos hegemónicos de la modernidad, a través de las narraciones y las metáforas como camino privilegiado para desocultar otras formas de la realidad. Ello implica llevarlas a lo público a través del lenguaje, el cual, a su vez, es el elemento constitutivo en la creación de nuevas versiones de la vida.

De acuerdo con la tesis de Botero (2005), una hermenéutica así propone «recuperar, a partir del mundo cotidiano y de la cosa misma, el modo de ser de los textos estéticos, humanos y sociales; además, de la acción cotidiana elocuente como campo de comprensión» (p. 32). Esto añade a la hermenéutica ontológica heideggeriana una perspectiva política, un sujeto con capacidad de acción; esto es, capacidad para introducir algo nuevo, para crear mundo e inaugurar algo con consecuencias impredecibles e inesperadas

Alvarado *et al.* (2014), sostienen que como apuesta epistémica logra dar cuenta de una forma particular de producir conocimiento que se aleja de

concepciones deductivas, universalistas y sin contexto, heredadas del método científico moderno; este último busca el establecimiento de leyes y asume la naturaleza como un ente de regularidades, suponiendo una idea de orden y estabilidad del mundo. Como perspectiva metodológica, la hermenéutica ontológica política indaga por la *performancia* de la realidad, a partir de interpelar los significados monolíticos de la historia, impuestos por esquemas de pensamiento eurocéntricos y adultocéntricos que sobresaltan la inclusión de unos y la exclusión de otros en la posibilidad de auto-producirse y producir la realidad. Nos muestra el camino para encontrar los intersticios desde donde es posible encontrar modos otros de enunciación y comprensión de la vida; ruta que nos lleve a nuevas oportunidades de producción de la existencia.

De esta forma, «la hermenéutica ontológica política o performativa, no puede ser meramente una herramienta de comprensión, sino una comprensión del ser siendo, del ser en acción que tiene la capacidad de pensar y juzgar» (Botero *et al.*, 2007, p. 140). En este sentido, al decir de esta misma autora:

La acción (lo performativo) es el intermediario que permitiría resarcir la separación de la subjetividad respecto a su mundo de vida. Este enfoque «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» (...) El giro o salto performativo de las representaciones que retoma la autora se asume entonces como una categoría metodológica «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 cognoscente de los sujetos de la experiencia, y el acceso a la dimensión performativa no tiene lugar a través de la observación directa, sin mediación alguna, sino a través de «los relatos que formalizan las acciones y describen las situaciones, los que aportan los datos para interpretar». (pp. 51-53)

Entonces, aparece el concepto de *narrativa ejemplar* de Arendt (Ospina & Botero, 2007), entendida como una narrativa que articula las pers-

pectivas general y particular. En esta se comprende, subsume y condensa el mundo abstracto en una situación concreta, adquiriendo su carácter de representación sobre problemáticas de una realidad social; de esta manera, el camino privilegiado para comprender conceptos políticos como acontecimientos históricos.

Loaiza (2016), sostiene que esta propuesta epistémica se centra en que es necesario comprender las experiencias de los sujetos como

un ejercicio crítico frente a la forma de hacer ciencia (...). Siguiendo a Zemelman, es necesario pensar que el conocimiento no solo deviene de un conocimiento anterior; por el contrario, es preciso encontrar rupturas en los contextos y experiencias que permitan tal conocimiento (...). Es así que se propone la reconstrucción de prácticas sociales, como un conocimiento que permita pensar políticamente, en razón de construir condiciones de realidad en las que pueden generarse mayores y mejores formas de vida. (pp. 95-96)

Más allá del estructuralismo: el posestructuralismo como posibilidad de configuración de mundo desde sujetos situados

La postura posestructuralista también ha marcado la historia de la producción de conocimiento en la línea, al considerar la subjetividad como categoría para pensar la configuración del mundo y al reconocer un sujeto capaz de discernir y construir mundo; esto como una crítica al estructuralismo que explica la realidad como una estructura sin sujetos. Esta estructura se comprende como lenguaje que se compone de oposiciones binarias generalizables, además de desconocer la historia y la singularidad.

El estructuralismo ha seguido la metáfora organicista propia de las ciencias biológicas del siglo XIX. Según esta metáfora, la sociedad es un organismo vivo cuyas partes pueden ser separadas y diferenciadas unas de otras. Allí la estructura social es la trama de posiciones y de interrelaciones mutuas mediante las cuales se puede explicar la interdependencia de las partes. La «función» de cada parte es la forma en que esta opera para mantener el sistema total en «buena salud». Esta fue la primera referencia que se hiciera al concepto desde el ámbito de las ciencias humanas.

El concepto de estructura se generalizó en el ámbito de la sociología y la antropología funcionalista con Max Weber, quien, siguiendo a Durkheim, construyó el concepto de burocracia. Definió las corporaciones como estructuras donde los sujetos ocupan una posición y una función. Utilizando

una metáfora la de la arquitectura, Marx (1844/1968) planteó que las relaciones de producción constituían la estructura económica que, a su vez, era la base real sobre la que se levantaba la superestructura jurídica y política, y a la que correspondían unas formas de la conciencia social determinadas.

Saussure (1916/1998) diferenció la lengua del habla e identificó el signo como la unidad del significante y el significado. Con esto implicó que ni el significante ni el significado tenían como referente las cosas o la realidad. De este modo, cualquier referente sería arbitrario y no ordenaría el lenguaje. El habla sería aquella facultad que no dependería de sujeto, sino, al contrario, lo instituiría. Así que el lenguaje sería un sistema de signos regulado de manera arbitraria por las relaciones que se plantean entre significante y significado, sin la referente realidad.

Levy-Straus, en su trabajo *Las estructuras elementales del parentesco* (1949/1981), señalaba que la vida cultural no se podía explicar siguiendo los hechos o a partir de la observación del comportamiento humano, como si estos hablaran por sí mismos. De tal manera, el estructuralismo plantea que es la cultura la que crea al sujeto, no al contrario.

En nuestra línea, la tesis de Saldarriaga (2015) tiene como fundamento epistemológico:

Leer el mundo como estructura, como sistema. Deleuze propone establecer siete criterios formales de reconocimiento de la epistemología estructuralista (...). Primer criterio: lo simbólico; segundo: lo local o de posición; tercero: lo diferencial y lo singular; cuarto: lo diferenciante y la diferenciación; quinto: lo serial; sexto: la casilla vacía; séptimo: del sujeto a la práctica (...). Decimos, con Deleuze, que les estructuras se movilizan siguiendo un significante vacío (casilla vacía), en relaciones seriales diversas (...). Esto exige analizar a los sistemas como «inestables», en evolución constante en el tiempo como en el espacio (espacios inestables). En el caso de las instituciones, estas se mueven entre flujos de sobre determinaciones y de subdeterminaciones, en una escala de valoración que, puede ser de utilidad para el análisis estructural: determinación total, sobre-determinación, sub-determinación, indeterminación. (pp. 46-61)

En los posestructuralistas las indagaciones han estado más cerca de las preguntas por el sujeto, la estética y la ética que por la ciencia, el método cognitivo o la verdad. Con el estructuralismo se podría hablar de dos muertes: la de la historia y la del sujeto. Según esto, en el pasado no estarían los

gérmenes del presente, sino que cada momento histórico se explicaría de acuerdo con un sistema de relaciones que producirían una realidad u otra, dependiendo de las reglas de su funcionamiento.

En la línea diferentes investigaciones han asumido miradas posestructuralistas para encarar los problemas de la subjetividad política. Por ejemplo, la tesis de Piedrahita (2007) se sitúa en clave posestructuralista al enunciar sus comprensiones desde el *feminismo de la diferencia*, que busca

nombrar relaciones, prácticas, sujetos, colectividades e identidades invisibles en la dimensión instituida de lo social, reconociendo su carácter perturbador dentro del orden político tradicional. En este sentido, da un lugar central a la subjetividad política, como campo para la producción de sentido y como lugar desde el cual se aborda la acción social y simbólica. (p. 61)

El feminismo de la diferencia permite hacer una ruptura con la autorreferencialidad del sujeto racional y consciente, y sostiene que la relación con el otro no es una relación enteramente de conocimiento; no es que el otro escape al saber, sino que

es impenetrable desde lo cognoscitivo, solo se comprende desde una experiencia que en últimas tiene un componente ético (...). La intersubjetividad no es entonces un punto de partida plenamente conocido y estructurado por dos actores que poseen unos centros identitarios totalmente definidos y que se sitúan en posición de equivalencia; tampoco es un esquema de relación que concibe al otro como generalizado y anónimo. Es alteridad y territorialidad expresada como devenires de la subjetividad —heterogénea e incierta— donde es posible configurar una relación con el «rostro del otro». (pp. 133-134)

La tesis de García (2016) también tiene un sesgo posestructuralista al ampararse en la *epistemología feminista deconstructiva*, cuyo interés emancipador busca poner en tensión el saber hegemónico sobre aquello que se nombra como «formas de subjetividad política», considerando que se trata de un objeto epistémico que aún no está plenamente constituido dentro de un dominio disciplinar particular. Esta epistemología se asume como una forma de cuestionar y de ver la realidad, a partir de la necesidad de trascender el concepto de mujer, a fin «vindicar la pluralidad de las “mujeres”», la cual lleva consigo una pluralidad de perspectivas.

De otra parte, la tesis de Agudelo (2016) se sitúa como posestructuralista, especialmente en lo referido a las posibilidades conceptuales y meto-

dológicas para leer las relaciones del miedo con las formas de poder, saber y subjetivación contemporánea. Respecto al dispositivo en clave foucaultiana, la autora afirma que este

aparece en Foucault como una categoría analítica ciertamente compleja (...). Se trata de un enunciado que en sí mismo describe una realidad concreta, que la visibiliza y hace comprensible desde el análisis, y si se quiere, desde metaanálisis de una configuración histórica que emerge, adquiere potencia y evoluciona en relación con una necesidad particular, gatillando efectos relevantes en las relaciones de saber-poder e instaurando nuevas disposiciones para la subjetivación (...). Se configura en tanto trama (...) a partir de relaciones divergentes y convergentes entre elementos que son en sí mismos formaciones discursivas como no discursivas, explícitas de la estructura societal como intangibles en su disposición. De esta manera, al articularse y producir una dinámica de entrecruzamientos, el dispositivo es capaz de hacer emerger objetos, conocimientos, realidades que de otra manera no podrían existir, otorgándole una capacidad productiva, creativa y recreativa inusitada y convirtiéndole en una especie de escenario con fluidez (...) epistémica, estética, ética y política. (p. 116)

La relevancia metodológica del dispositivo en clave posestructuralista se da justamente en la posibilidad de ser usado para transformar, adecuar o producir nuevos órdenes de relación, realidades complejas y nuevos sujetos ajustados a referentes de saber-poder (también novedosos). De manera particular, los dispositivos detonan racionalidades que, a manera de germen, producen nuevas subjetividades.

En su tesis, Jaramillo (2018) continúa con estudios posestructurales con una problematización de prácticas artísticas leídas como la posibilidad de modos de subjetivación en medio de experiencias del rock y la danza. Dicho ejercicio se inscribe en el proyecto foucaultiano de una ontología crítica de nosotros mismos, en línea de los *estudios gubernamentales* que abordan las sociedades de control, y los cuales se preguntan

por el lugar de las preguntas, por ese presente que somos, la manera en que estamos siendo formados-gobernados, nos formamos gobernamos (Sáenz, 2014), en esta medida puede decirse con Foucault que: la ontología crítica de nosotros mismos no hay que considerarla ciertamente como una teoría, una doctrina, ni siquiera un cuerpo permanente de saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, un *ethos*, una vida filosófica en la

que la crítica de lo que somos es a la vez análisis histórico de los límites que nos son impuestos y prueba de su posible transgresión (Foucault, 2003c, p. 97) (...). Entonces, investigar como labor de ontología crítica del presente, lleva a una indispensable problematización de los modos en que hemos devenido subjetividad, poniendo en juego su dominio, para reconocer las racionalidades y dispositivos que han permitido crear ciertas experiencias de sí (...). A este tenor, un sujeto que emerge de prácticas humanas históricas y que, por tanto, es contingente, no es el mismo de una vez y para siempre, por eso es pertinente preguntar por su posición subjetiva actual. (pp. 14-15)

La investigación del profesor Sáenz (2019) *Aportes de la investigación prácticas formativas por fuera de la escuela* (actualmente en curso) se sitúa en las propuestas de Foucault (1975, 1977, 1978, 1985, 1999) para el abordaje metodológico, es decir, el examen de los saberes y discursos en todos los casos a examinar.

También la tesis de Arroyo (2016) asume metodológicamente visiones posestructuralistas al plantear que

una autoetnografía, en el afán de descolonizar los discursos en torno a la investigación en una tesis doctoral, era imperativo que su racionalidad, pero también su emocionalidad, pudieran establecer un diálogo con lo que ofrecían los discursos de las mujeres afro con las que interactuaba. (p. 23)

Otra investigación que muestra un posicionamiento en oposición al determinismo propio del estructuralismo es la de *Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas*, realizada recientemente por Ospina-Alvarado *et al.* (2018), en la que, desde una mirada construccionista social, asumen que

los seres humanos no están determinados por el pasado, siendo posible crear alternativas y nuevos mundos de significado a partir de la acción conjunta en la que se disuelven las formas de vida que se presentan como disfuncionales (...). Al tener en cuenta tanto la construcción de los sentidos propios y relacionales acerca del sí mismo y las implicaciones de lo político como acción colectiva, emerge la posibilidad de pensar en los niños y niñas provenientes de contextos de conflicto armado como suje-

tos políticos, y de enfatizar en los procesos de socialización política de los que ellos y ellas participan con agentes clave, como lo son sus familias y docentes. (p. 31)

Finalmente, Ospina-Alvarado *et al.* (2018), en el marco de los resultados del programa de investigación «Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en torno a la paz, la reconciliación y la democracia en contextos de vulnerabilidad y conflicto del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá», liderado especialmente desde nuestra línea de investigación, abordan también en clave posestructuralista la importancia del cuerpo en los procesos de comprensión y agenciamiento de la subjetividad y de las relaciones. Al respecto, muestran que

retornar a lo corpóreo, al cuerpo como fenómeno esencial, a la experiencia somática como constitutiva de todo cuanto existe, es tarea ardua porque es superación de innumerables e infortunadas creencias que han despreciado la incuestionable revelación de la vida en el cuerpo y su proximidad con el tiempo, el devenir y la muerte; su innegable manifestación en esta espera (...). Las fuerzas que constituyen el cuerpo no solo preservan la vida, también la hacen exuberante, la donan de un sentido estético innecesario, si se reduce el vivir a la fantasía metafísica de la supervivencia del alma. (pp. 42-47)

Entre la investigación como práctica racional de construcción de conocimiento y la investigación como práctica sensible ética, estética y política

Este desplazamiento implica un reconocimiento de una investigación situada en territorios, la cual posiciona la voz de los actores sociales y reconoce la particularidad de las culturas y los contextos y construyendo procesos de decolonialidad del saber-poder desde la práctica. Esto implica posicionarse ética y políticamente desde una investigación que reconoce a los niños, niñas y jóvenes, las mujeres, las familias y los demás sujetos con los que trabaja como sujetos históricos, dinámicos, heterogéneos, complejos con capacidad de voz y acción propia. Ellos y ellas son capaces de conflictuar, apropiar y movilizar los límites instituidos; están siendo sujetos en tensión y su construcción desborda los márgenes del tiempo cronológico de las condiciones biológicas y de los estereotipos culturales. Son sujetos *del mundo, en el mundo, con el mundo y para el mundo*; por tanto, su comprensión no puede darse por fuera de él.

Esto nos lleva a situarnos en una comprensión de la investigación como práctica de creación del *sí* y del *nosotros*; una visión compleja de la investigación desde la que se entiende, no solo como práctica científica, sino también como una práctica de subjetivación. Esto implica hacer investigación para comprendernos a nosotros mismos en tramas de relaciones y sentidos que necesitan ser explicitados y problematizados a fin de ser transformados.

En nuestra línea entendemos que la investigación es una práctica que forma la subjetividad e identidad, desde la cual nos reinventamos y ampliamos las formas de re-existencia junto a otros y otras. Más que una acción académica, la investigación de tipo comprensivo y con compromiso transformador es una acción política situada que permite aparecer, acontecer y crear en el mundo social, como sujetos con capacidad de agencia biográfica e histórica.

Desde las primeras tesis (por ejemplo, la de Botero, 2005) se aprecia una disposición a asumir a los sujetos participantes de manera activa e incluir las posibilidades de la estética y el juego para aproximarse y comprender sus vidas y sentidos. En dicho trabajo, la investigadora nombró y se relacionó con los niños como

investigadores participantes «pues contribuyeron en la segunda fase, no solo en la construcción de un instrumento específico, sino también en la interpretación de las categorías de las representaciones de lo público»; tuvo un grupo crítico de niños, niñas y jóvenes que no solo narraron, sino que también interpretaron en colaboración y grupos de discusión de las realidades abordadas en la tesis. Se trabajó con el juego, el arte; se incorporó la fiesta, las prácticas del día a día y la observación participante, también se trabajaron entrevistas, talleres artísticos focalizados, grupo crítico mapeo, análisis videos y grupo contraste. (pp. 32-33)

La investigación de Arroyo (2016) tomó el arte como gran apuesta metodológica-epistemológica de reflexividad estética, sumiéndola como

una posibilidad distinta, en aras de deslocalizar la posición de la investigadora y generar una práctica investigativa diversa, en la que lo decolonial no fuera solo una teoría, sino que impregnará también los espacios metodológicos y reflexivos de todo el proceso. El arte terminó además definiendo la investigación como un escenario de creación, como un campo de experimentación para

generar pensamiento ético y político a partir de la provocación estética (...). Se dieron dos momentos metodológicos muy importantes: lo teatral performativo y la cartografía, en conjunción con la fotografía como forma de acercarse a los espacios. (pp. 46-54)

Otro ejemplo lo constituye la tesis de Jaramillo (2018), donde los sujetos son considerados objetos de su propia obra, al plantear:

Es en medio de estas complejas gramáticas que aparece el arte, en este caso la experiencia de la fundación Formarte y su grupo de danza como una iniciativa surgida de subjetividades del lugar que hacen un trabajo gratuito y en medio de un agenciamiento colectivo, vienen a dar la posibilidad para otras formas de existencia. En este escenario, vivir de otra forma no es un acto cualquiera, pues este no es un lugar cualquiera, es abrir la esperanza para seguir vivos, para sobrevivir a lo atroz. Entonces quienes participan de este foco de experiencia que es definitivamente subjetivador no quieren simplemente ser considerados, fueras de los rostros otros como parte del nosotros normal, también apuestan por construir otros rostros, por trabajar sobre ellos mismos, por devenir cuerpos y por ser excepcionales (...). Claro, hay que decir que no todos quienes atraviesan por este escenario van a vivir con tal intensidad su proceso y van a alcanzar el mismo resultado, pues ello va a depender de que puedan transformar la fuerza que presta lo colectivo y que surge de la inmanencia de la subjetividad para hacerse objetos de su propia obra. (p. 280)

La investigación de Rojas (2012) también reconoce el lugar activo de los participantes al nombrar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como «actores comprometidos con causas sociales» (p. 10).

Por su parte, Loaiza (2016) concibe a los participantes como coinvestigadores, en tanto la propuesta de comprensión sobre las experiencias de construcción de paz imperfecta se despliegan en una «doble hermenéutica»: una en la que los propios participantes reconocen los acontecimientos y, sobre ellos, comprenden y configuran su experiencia. Por otra parte, en su metodología incorporó un componente de formación y agenciamiento social desde la propuesta educativa de constructores de paz desarrollada por el Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde); esto permitió de forma intencional «alzar la voz» de niños, niñas y jóvenes, quienes aparecieron en el espacio público como sujetos capaces

de actuar como un *otro* legítimo, que se reconoce y es reconocido en su contexto y cotidianidad.

En esta misma lógica, la investigación de Luna (2018) asumió a los jóvenes como investigadores (p. 7), desde un tipo de investigación que

ofrece elementos que les permitieran a los chicos la adquisición de habilidades investigativas para la lectura y análisis de sus contextos inmediatos (...) y se trabajó mediante el juego «sigue la pista» del programa *Juega y aprende a pensar* de Cinde; igualmente, técnicas e instrumentos de investigación social, entre ellas, la encuesta, la entrevista y la lectura de periódicos. De igual forma se dieron orientaciones para que los/las jóvenes aplicaran el instrumento sobre los sentidos de la paz y la reconciliación en sus instituciones educativas rurales y urbanas. (p. 39)

En el marco del programa de investigación «Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en torno a la paz, la reconciliación y la democracia en contextos de vulnerabilidad y conflicto del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá», se privilegió en sus 12 investigaciones (de las cuales cinco fueron lideradas por nuestra línea) una mirada generativa y creativa en la que se apuesta por reconocer, comprender y potenciar la capacidad de agencia, la construcción de memoria histórica, la movilización colectiva por la paz y la construcción y manifestación de nuevos sentidos respecto a la relación niñez, juventud, política y cultura desde expresiones plurales. Es así como Alvarado-Ospina *et al.* (2018) sostienen:

Este tipo de investigación implica reconocer que los lenguajes múltiples, que recogen las narrativas y las prácticas discursivas y dialógicas —lenguajes orales pero que involucran también el cuerpo, el juego y el arte que hablan—, están íntimamente relacionados con las acciones y, por ende, aportan a la construcción de realidades sociales (Gergen, 2007, 2009 y 2012) (...). El programa nos muestra que hay subjetividades y colectivos capaces de construir narrativas, alternativas y múltiples, en clave de paz; pero también hace un llamado a la paz estructural que también es real. En este sentido, la investigación como práctica narrativa generativa y práctica discursiva para las paces y las memorias, implica no quedarse en lo carencial; pero al mismo tiempo hacer lecturas críticas de la realidad, desde las cuales aportar a la deconstrucción de la mirada hegemónica de ser niño, niña, joven, familia, escuela o comunidad, y a la reconstrucción de otros modos de encuentros. (pp. 30-32)

Conclusión

Siguiendo a Boaventura de Souza Santos (2011), podemos afirmar que nuestra línea se sitúa de cara a un paradigma emergente de las ciencias sociales. Desde aquel asumimos que todo conocimiento científico producido en el quehacer de los investigadores tiene que articular de manera crítica las comprensiones acumuladas en la *tradicción*, cuya génesis en la relación saber-poder explicita las miradas hegemónicas constituidas a lo largo de la historia, con las *emergencias* que deben incluir las voces silenciadas de los grupos humanos cuyo saber ha sido tildado de «saber común» o «saber vulgar». De esta manera, proponer nuevos conceptos y teorías derivadas de comprensiones otras que integren estas voces («ecología de saberes») y orientar prácticas de configuración de mundo, cognitivo-rationales, éticas y estéticas, desde una relación viva conocimiento-transformación humana, social y cultural; la cual, además, atraviesa nuestra biografía y nuestras maneras de ser en el mundo. En el paradigma emergente, el carácter autobiográfico y autorreferencial de la ciencia es posible; no se trata tanto de sobrevivir como de saber vivir, para lo cual es necesaria otra forma de conocimiento, más comprensivo, que nos una personalmente a lo que estudiamos.

Referencias

- Agudelo, A. (2016). *Fobopolítica: rúbricas de una gubernamentalidad contemporánea. Manizales* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina, M. C., & Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, (40), 206-219.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e investigación social: narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 987-999.
- Alvarado, S. V., Pineda, J., & Cotello, K. (2018). *Polifonías del sur*. Clacso.
- Arias, A. M. (2016). *Relaciones sociales en la universidad: poder, conflicto y pluralidad entre jóvenes* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Arroyo, A. (2016). *Marginalizaciones, insurgencias y acciones políticas de un colectivo de mujeres jóvenes afrodescendientes* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.

- Botero, P. (2005). *Niñez, política y cotidianidad: reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Botero, P., Cardona, M., & Loaiza, J. (2007). Subjetividad y política: una perspectiva performativa. *Revista de Ciencias Humanas*, (37), 137-154.
- Díaz, Á., & González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383.
- García, C. M. (2016). *Formas de subjetividad política, en jóvenes activistas de movimientos identitarios sexo/genéricos, en varias ciudades de Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Gaviria, M. (2012). *Pluralidad humana en el destierro tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- González, Y. (2016). *Familia, mujeres y violencia: el lugar de la resistencia y las aspiraciones a una vida buena* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *El orden del discurso*. Tusquet.
- Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder*. Alianza.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, O. A. (2018). *Prácticas artísticas y modos de subjetivación en experiencias de la música y la danza en la ciudad de Pereira* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Levy-Straus, C. (1981). *Las estructuras elementales del parentesco*. Planeta. (Obra original publicada en 1949).
- Loaiza, J. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz: una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.

- Lozano, M. (2006). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política de los jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Luna, M. T. (2018). *Cuerpo, territorio y política: una experiencia de construcción de paz*. Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Universidad de Manizales.
- Marx., K. (1968). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En K. Marx & F. Engels, *Escritos económicos varios* (25-125). Grijalbo. (Obra original publicada en 1844).
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., & Arroyo, A. (Comps). (2018). *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Universidad de Manizales; Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina., C. & Botero., P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 843-889.
- Ospina, H. F., Alvarado, S. V., Botero, P., Patiño, J., & Cardona., M. (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de Jóvenes en Colombia*. Universidad de Manizales; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Piedrahita, C. L. (2007). *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Rojas, N. (2012). *Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia: comprensión de una experiencia* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Saldarriaga, J. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación: posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación en jóvenes escolares* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Santos, B. d. S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general*. Alianza. (Obra original publicada en 1916).

Capítulo III

Marcos de violencia y modos de resistencia en el ejercicio ciudadano

Marieta Quintero Mejía¹⁴
Nelson Rojas¹⁵

Algunos debates en el ejercicio de la ciudadanía

Colombia ha sostenido una violencia sostenida a pesar de que se han promovido, desde la independencia, algunas transformaciones políticas y cambios en lo constitucional. Así, resulta paradójico que las reflexiones y soluciones políticas no hayan logrado contrarrestar este fenómeno; todo lo contrario, periodos en los que ha crecido la violencia han tenido en su telón de fondo soluciones políticas previas. Los casos más emblemáticos podrían ser el proceso de regeneración, la implementación de la constitución de 1886 y la guerra de los mil días.

Colombia presentó dos periodos de violencia homicida: el primero entre 1948 a 1966 y el siguiente de 1980 a 1993. En este último periodo, 1991 reportó una de las tasas más altas de homicidio de 79 por 100000 habitantes (Bello, 2008, p. 75). El homicidio fue durante los noventa una de las principales causas de muerte, resultado de la violencia política, el narcotráfico y el crimen organizado. La Constitución Política de 1991 se gestó e implementó en medio de este contexto. Así, mientras el país creaba transformaciones en sus normas y leyes dando alcance a la Constitución Política, las cifras de violencia aumentaban y los actores armados mostraban mayor capacidad de organización y expansión. El crecimiento de las violencias y de los grupos se dio a lo largo del territorio nacional sostenido, en buena medida, con los dineros del narcotráfico, las extorsiones y el secuestro. En este mismo periodo, las fuerzas militares se fortalecen con la ayuda del Plan Colombia

14 Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clacso, Universidad de Manizales, Cinde). Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Magíster en Evaluación en Educación (Universidad de Santo Tomás). Licenciada en Estudios Mayores de Español y Francés (Universidad Pedagógica Nacional). Orcid: 0000-0002-8001-4511

15 Filósofo (Universidad Nacional de Colombia). Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).

bajo el apoyo de los Estados Unidos (United Nations Development Programme, 2003, pp. 46-95).

Bajo este panorama, resulta difícil entender las soluciones que planteaba el país que, lejos de generar condiciones políticas y económicas favorables para los ciudadanos, se hundía —y se hunde hasta hoy— en la lógica de la violencia. En tal sentido, profundizar en las salidas políticas, en los marcos de violencia instalados en el territorio nacional, así como en los impactos en la vida moral y política de los niños, niñas y jóvenes llevó a la línea de investigación *Ejercicio de la ciudadanía* a la realización de un cúmulo de proyectos de investigación. Se adoptó una perspectiva crítica de los marcos de ciudadanía que, desde entonces, han sido adoptados en nuestro país en la misma Constitución Política, políticas públicas, programas y proyectos; tradiciones de la ciudadanía que provienen de una larga trayectoria de la filosofía política moderna europea.

Es preciso señalar que las tradiciones de la ciudadanía en Europa se fueron desarrollando en medio de los conflictos internos de los Estados nacientes y de la búsqueda de soluciones ético-políticas; ello incluía la creación de instituciones de distinta naturaleza (social, política y jurídica) como vía para la resolución de los conflictos y la prevención de violencias.

La reforma protestante extendida por toda Europa durante el siglo XVI motivó, un siglo más tarde, el debate acerca de los derechos civiles y de propiedad privada en Inglaterra. A esto se suma la declaración de derechos en 1689. Por otro lado, con la revolución francesa se consolida el concepto rousseauiano de autodeterminación y se transforma la dominación política o poder político en autolegislación (Habermas, 1998, pp. 623-624).

En este marco contextual, en la filosofía política se desarrollaron las tradiciones de la ciudadanía, las cuales desde la década de los ochenta del siglo pasado han dado lugar a un fructífero debate; en particular, a los planteamientos del liberalismo y del republicanismo cívico (Mouffe, 1999, pp. 90-91).

En la visión liberal, la ciudadanía se define como la capacidad de cada persona para formar, revisar y perseguir racionalmente su definición del bien. Los ciudadanos emplean sus derechos para promocionar intereses propios, sin perder los límites impuestos a los derechos de los demás. La tradición liberal tiene una comprensión de la ciudadanía individualista e instrumental, pues son las personas quienes hacen valer sus intereses prepolíticos frente al Estado (Habermas, 1998, p. 626). Esto significa que la defensa de los deseos individuales tiene prioridad respecto del bienestar general.

Rawls (1997), uno de los más importantes representantes del liberalismo político, señala que el individuo racional hace un uso justo de los medios de acción instrumental para alcanzar su propio bien. Adicionalmente, este sujeto racional es considerado como persona moral con capacidad de actuar con sentido de justicia para aportar en la organización de la sociedad, orientado por la búsqueda de la cooperación social; esta es una capacidad denominada *razonable*. Para este filósofo, actuar con justicia bajo criterios de equidad en la cooperación social exige que los ciudadanos comprendan los límites de su libertad en la realización de intereses propios (Mouffe, 1999, p. 47). Así, el marco de derechos y libertades de los individuos está por encima de cualquier concepción de bien común, lo cual implica que no se debe ampliar la riqueza del conjunto de la sociedad si eso significa el sacrificio de una cierta cantidad de personas.

Una teoría de la justicia con esta base liberal implica dos principios de formulación: en primer lugar, cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás (Rawls, 1997, p. 67); y, en segundo lugar, las desigualdades sociales y económicas habrán de disponerse de tal modo que sean tanto para el mayor beneficio de los menos aventajados como ligadas con cargos y posiciones asequibles a todos en condiciones de justa igualdad de oportunidades (Rawls, 1997, p. 88)

Por su parte, el republicanismo cívico sitúa la ciudadanía en la comunidad política, la cual establece unas virtudes públicas para el bien común atendiendo a sus tradiciones y costumbres. Esto lleva a que los miembros participen activamente en el gobierno. Para asegurar la libertad y evitar la servidumbre se deben cultivar estas virtudes cívicas y orientar su búsqueda, precisamente, al bien común (Mouffe, 1999, p. 93). El punto de partida para la construcción del bien se organiza por medio de valores compartidos (MacIntyre, 2001). La figura de Aristóteles ilumina los presupuestos republicanos acerca del bien común a partir de valores compartidos. En efecto, Aristóteles define la ciudad como una cierta comunidad que está constituida con miras a algún bien (Aristóteles, ca. 350 a. e. c./1994, p. 45). La ciudad es la comunidad perfecta porque alcanza el nivel más alto de autosuficiencia (p. 49).

En esta tradición republicana, además de Aristóteles, se adoptan los presupuestos del pensador Maquiavelo. Al respecto, Skinner (1990) encuentra que para este filósofo la libertad es el centro del bien común. Maquiavelo ve la libertad como la capacidad de los sujetos para perseguir sus propios objetivos, pero también como la posibilidad para asegurar las condiciones

del ejercicio de su libertad individual. Este ciudadano, en el ejercicio de sus libertades, debe asumir ciertas funciones públicas y busca el cultivo de sus virtudes: «todos los ciudadanos que aspiren a intervenir en el gobierno, a colaborar con el sostenimiento de la libertad de su comunidad, deben ser hombres de prudencia» (Skinner, 1990, pp. 248-249).

Si bien con estas dos tradiciones se consolida la reflexión en torno a la ciudadanía, aún quedan desafíos en el ejercicio ciudadano por resolverse. Precisamente Kymlicka y Norman (1996) realizan un estudio en los años noventa en el que exploran los desafíos para la ciudadanía. Estos autores analizan el impacto del fin de la guerra fría, la consolidación de los estados nacientes de Europa del este y el surgimiento de la sociedad civil como escenarios que activan otras experiencias de la ciudadanía y alientan cambios políticos en distintos países, no solo de Europa.

Kymlicka y Norman (1996) señalan que la estabilidad de una democracia moderna no depende solo de la estructura básica de la justicia —tal como lo propone el liberalismo político—, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Al respecto señalan:

Por ejemplo, su sentimiento de identidad y su percepción de las formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; su capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el propósito de promover el bien público y sostener autoridades controlables; su disposición a autolimitarse y ejercer la responsabilidad personal en sus reclamos económicos, así como en las decisiones que afectan su salud y el medio ambiente. Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables. (pp. 81-82)

De vuelta a Colombia, y a pesar del recorrido por estas tradiciones de la ciudadanía, las investigaciones de la línea del doctorado las reconocieron como insuficientes, pues cada vez las experiencias de los niños, niñas y jóvenes están más ancladas en las ruinas y en la vida frágil que dejan las violencias por conflicto armado y los distintos modos de exclusión.

Las tensiones en el ejercicio de la ciudadanía en Colombia

María teresa Uribe (1998) planteó el concepto de *ciudadanías mestizas* como otros modos de acción política en la historia colombiana. Este planteamiento gira en torno a tres asuntos fundamentales: primero, por medio

de las ciudadanías mestizas se han desarrollado luchas por el derecho a la nación y al reconocimiento de diversos actores en la esfera pública; segundo, en estas ciudadanías las virtudes públicas (tradición republicana) han prevalecido sobre libertades personales (tradición liberal); y, tercero, en parte estas ciudadanías permiten explicar la coexistencia de una relativa estabilidad política y de las múltiples violencias (p. 28).

Las dos tradiciones que contribuyen en Colombia a fundar el Estado nación son los viejos liberales (o republicanos) y los liberales radicales. Pero esta nueva realidad institucional de Estado nación traída de Europa exige de unos componentes que debieron estar presentes en el curso de nuestra historia. Toda nación está enraizada en el *ethnos* de los miembros de un pueblo, lo que hace posible la lealtad de los ciudadanos. Las costumbres en sus repertorios culturales, éticos y políticos dan lugar a la construcción de unos imaginarios compartidos y de unos modos de asociación política entre miembros considerados libres e iguales en una comunidad que crea un Estado de derecho (Habermas, 1999, p. 110). Estos ideales justamente están previstos en la Constitución Política de 1991. No obstante, las violencias, desigualdades e inequidades presentes en el entramado ciudadano no han hecho posible un verdadero cumplimiento de los criterios establecidos en un Estado social de derecho.

Aun cuando el Estado de derecho se crea con la decisión de tribunales constitucionales legítimos, la lealtad de los ciudadanos se forja en procesos culturales; así que la comunidad política comparte, no solo una Constitución vía derecho, sino también tradiciones y virtudes cívicas. Así que Colombia, en el inicio del periodo republicano, tuvo que fundar una nueva realidad institucional que exigía un amalgamamiento entre las instituciones modernas y las formas orgánicas de sociabilidad tradicionales (Uribe, 1998, p. 31). En el marco de esta realidad institucional se fueron creando nuevas formas de inclusión e incorporando una idea de un *nosotros* que, si bien tuvo cierta ampliación, dejó por fuera a la mayoría de quienes no habían formado parte de la sociedad estamental antigua; es decir, campesinos sin tierra, analfabetas, indios, negros y mestizos, mujeres y niños y niñas. Se establece así un *ellos* jurídico basado en tradiciones étnicas e históricas tradicionales cuya ausencia de reconocimiento va a perpetuar la exclusión de la ciudadanía emergente.

María Teresa Uribe (1998) nos recuerda que la primera ciudadanía mestiza conformada fue el ciudadano-vecino, que se retomó del marco del vecinazgo colonial; un sujeto colectivo, habitante de una villa o ciudad que tuviera «casa poblada», que contribuyera al sostenimiento económico del

cabildo y que fuera reconocido como persona honorable y distinguida (p. 32). Este ciudadano vecino era un sujeto territorializado y, por lo tanto, situado geográficamente; pero también valorado por su comunidad, lo cual traía efectos de pertenencia cerrada, pues el buen nombre, en razón a las virtudes permitía, justamente, el reconocimiento de identidades propias a la comunidad a la que se pertenecía. Este sistema de reconocimiento es la base para la creación de sistemas políticos locales y regionales que hasta hoy replican modelos de gamonalismo y clientelismo local.

A mediados del siglo XIX, con la entrada del radicalismo liberal, se creó un ciudadano diferenciado. Se inicia este proceso con una serie de leyes para abolir la esclavitud, disolver los resguardos indígenas y los terrenos comunales. Así mismo, se establecen estatutos diferenciales y estamentales de las villas y ciudades. Sumado a ello, se producen las subastas públicas o la desamortización de los bienes de la iglesia y la suspensión de los diezmos y censos. También se presenció la abolición del proteccionismo económico, de los impuestos indirectos y de los monopolios estatales. De la mano de este liberalismo radical emerge la idea de la ciudadanía individual moderna, que entró en pugna con la ciudadanía tradicional. Así pues, se les ofreció reconocimiento público y participación electoral a los indios, negros, jornaleros, aprendices, peones de hacienda o de mina, concertados, manumisos y habitantes de los pequeños vecindarios (Uribe, 1998, p. 34).

Las confrontaciones de estos dos modelos de ciudadanía coexistirán casi por el resto del siglo. Vale la pena señalar que este modelo secular no será aceptado por grandes sectores sociales y políticos. Esta situación de disputa creará las condiciones para la activación de conflictos armados posteriores. Cabe recordar que durante este periodo se optó por un modelo político administrativo federal que daba poder a las regiones para resolver los asuntos públicos e incluso de seguridad. En este contexto, se negoció la agenda nacional a través de los poderes locales que mantuvieron el dominio y la estructura de poder local, tal como se había ido formando con la república.

Con el proceso de regeneración y la implementación de la Constitución de 1886 se dio alcance nacional a la ciudadanía, así como se creó el modelo político y de administración pública centralizado, presidencialista y confesional. Se efectuó un serio recorte a las libertades públicas y a los derechos civiles, se implementó el voto indirecto y se restringieron los derechos políticos de voto a los que tenían propiedades y que demostraban cierto nivel educativo. Uribe (1998) llama a esta ciudadanía «del buen cristiano» mostrando, con ello, la profunda relación cultural entre la política y la religión

católica (p. 37). Así, también se crea la figura del estado de sitio que permite la suspensión de los derechos ciudadanos cuando, a juicio del ejecutivo, el orden público estuviese afectado. A la Iglesia católica se le delegó la educación religiosa y cívica de los territorios nacionales, pero su efecto también influyó a las poblaciones urbanas que comenzaban a nutrirse con los procesos paulatinos de migración interna. De esta manera, se suspende el proceso de secularización cultural de la población.

La entrada al siglo XX inicia, de la mano de la reforma constitucional de 1910, el reconocimiento los derechos de oposición y de las minorías políticas. Posteriormente, tenemos la reforma liberal de 1936 que convierte la ciudadanía en universal y masculina, dejando por fuera criterios de igualdad de género. Se hicieron reformas educativas de ampliación de la educación por el Estado. En 1944 se estableció el voto directo y en 1957 se extendió el voto hacia la mujer; acciones jurídicas que ampliaron los derechos sociales y culturales (Uribe, 1998, p. 40). El modelo de ciudadanía fue pasivo, pues estas reformas se hicieron desde el Estado, lo que llevó a que, principalmente, se fortalecieran las disposiciones administrativas y jurídicas y algunos procesos de modernización administrativa. En un menor nivel se reporta la ampliación de la praxis y los ejercicios políticos de los ciudadanos. Fue con los movimientos obreros y campesinos, a finales de los años cincuenta, cuando se gestó una ciudadanía más activa para el país.

Vidas frágiles en el ejercicio de la ciudadanía

Las anteriores reflexiones en la línea, acerca de la ciudadanía basadas en las tradiciones del liberalismo político, el republicanismo cívico y las situaciones políticas de inequidad y de luchas presentes en las ciudadanía mestizas en Colombia, llevó a que el grupo de investigación, conformado por profesores y estudiantes, realizara investigaciones orientadas a profundizar las experiencias políticas de la ciudadanía por la violencia y el conflicto armado.

Así, los desplazamientos epistémicos de la línea de ejercicio de la ciudadanía partieron de la comprensión de la praxis humana en las dimensiones ético-políticas. Trascendiendo el carácter limitado de la ciudadanía, en razón a modos de participación, se reconoció el pluralismo, la diferencia, así como los modos de resistencia de los ciudadanos ante modos de subordinación y prácticas hegemónicas en las cuales quedan invisibilizadas —e, incluso, normadas— inequidades y vulneraciones de derechos fundamentales. Esta postura epistémica se acompañó del estudio de la fragilidad comunitaria, la desposesión de derechos y el deterioro de la experiencia

humana instalados de manera intencionada, sostenida y paulatina en territorios, en los cuales las violencias han dado lugar a hechos atroces.

Inauguran este campo de la praxis humana en el ejercicio de la ciudadanía los estudios dirigidos por la investigadora Vasco (2000-2006), los cuales se orientaron a dar cuenta de las perspectivas éticas-morales de la ciudadanía en niños, niñas y jóvenes. En esta primera fase, los resultados mostraron que los temas y situaciones considerados conflictivos por niños, niñas y jóvenes se relacionaban, algunos con la metáfora del cuidado, mientras que otros con la metáfora de la contabilidad moral, en la cual la obediencia y el acatamiento a la norma permiten hacer un balance para la toma de decisiones en el ejercicio ciudadano (2004). Posteriormente, la noción de justicia, como principio de regulación, dio lugar a otros estudios en los que se adoptaron distintos modos de interpretación filosófica, atendiendo las condiciones de vida moral y política de los niños, las niñas y los jóvenes.

La noción de justicia se asumió inicialmente desde una perspectiva cognitivo-evolutiva y en su naturaleza deliberativa. Las reflexiones teóricas y los hallazgos contribuyeron al análisis de las justificaciones acerca de la justicia e injusticia en contextos violentos. Al respecto, Echavarría *et al.* (2005) encontraron que las concepciones de justicia de un grupo de jóvenes universitarios están relacionadas con la dignidad y los derechos humanos. Así mismo, se develó la búsqueda de la justicia bajo criterios de igualdad en relación con el cumplimiento de normas establecidas para el bien común. Vale la pena rescatar que algunos jóvenes vincularon la noción de justicia con situaciones de vulneración; es decir, en lugar de optar por criterios regulativos acerca de la justicia, expusieron situaciones, experiencias y acciones injustas.

Seguidamente, Echavarría *et al.* (2005), en su estudio acerca de las justificaciones morales de niños y niñas, develó que la noción de justicia en contextos violentos está estrechamente vinculada con la búsqueda de la preservación de la vida y de prácticas de cuidado. Estos hallazgos motivados, tal como se mencionó, por develar las perspectivas morales de la ciudadanía, reafirmaron que la noción de justicia que tienen niños, niñas y jóvenes es central para comprender sus modos de subjetivación moral y política. Así, la noción de justicia se convirtió en un criterio comprensivo de la vida moral y política, inicialmente vinculado a contextos violentos por razones de inequidades y desigualdades. Posteriormente, pasamos de los criterios valorativos acerca de lo justo e injusto al estudio de injusticias en experiencias cuyos hechos victimizantes, por razones del conflicto armado, fracturan los lazos comunitarios y hacen frágil la experiencia humana de niños, jóvenes y de la comunidad en general.

Uno de los primeros estudios de la línea de investigación relacionado con hechos victimizantes fue acerca de la justicia en jóvenes desplazados (Quintero, 2006). Entre los hallazgos se destaca que, a pesar de las condiciones de vulneración e incertidumbre por el restablecimiento de sus derechos, los jóvenes no renuncian a criterios de igualdad y equidad propios de la búsqueda de la justicia. No obstante, los jóvenes desplazados indican que los modos de menosprecio, las violencias y las vulneraciones padecidas, paulatinamente muestran que sus vidas han sido desvalorizadas y que han perdido el reconocimiento de su estatus jurídico. En este estudio, los continuos agravios a los que son sometidos los jóvenes desplazados, los cuales inician con el «síndrome de la amenaza», develaron tres marcos interpretativos en el ejercicio ciudadano en contextos de conflicto armado, los cuales dieron origen a un grupo representativo de investigaciones. Estos fueron: paradigma del mal, violencias y borramientos y emociones políticas (Quintero, 2006).

Marcos de violencia: transitando por el paradigma del mal

El desplazamiento, las masacres, los secuestros, la violencia sexual y la desaparición forzada, entre otros hechos victimizantes acaecidos en marcos de guerras y de violencia, pero visibilizados solo después de la segunda guerra mundial, revelaron que los marcos interpretativos en la filosofía política estaban circunscritos a criterios procedimentales. La posguerra abrió un amplio repertorio de estudios acerca del mal que evidenciaron la ausencia en la comprensión del lenguaje del mal representado en la exacerbación de la crueldad. En palabras de Levinas (1982, como es citado por Bernstein, 2002), el siglo XX conoció dos guerras mundiales, totalitarismos de izquierda y de derecha, Hiroshima, Gulag, entre otros, a los que se suman nuevos nombres bárbaros que van creciendo de forma alarmante. Efectivamente, las experiencias de violencias enunciadas revelaron que el mal se instaura en la crueldad humana, en la cual los agentes se distancian de los presupuestos de la filosofía moral kantiana; ello dado que, ante la presencia del mal, no existe la capacidad de elegir libremente, ni la buena voluntad de actuar bajo las leyes que orientan el deber o lo que es bueno para todos.

Esta crueldad humana, siguiendo a Arendt (1993), llevó a que los seres humanos se volvieran superfluos, perdieran su espontaneidad y pluralidad. Estas tres expresiones del mal —relacionadas entre sí— nos indican que, ante la presencia de la crueldad, perdemos la esencia humana y, con ello, nuestras vidas son despojadas de cualquier derecho a tener derechos. En tal sentido, no existe una ley que represente a las víctimas porque han sido despojadas de su humanidad. Convertidos los sujetos en superfluos, se

pierde cualquier rasgo de espontaneidad y, con ello, se aniquila y destruye la libertad para iniciar o activar una acción a partir de sus propias capacidades. Finalmente, la ausencia de pluralidad se sintetiza con la existencia de laboratorios de la muerte cuyos experimentos conducen a que el horror deje por fuera cualquier expresión de vida.

A partir de los presupuestos de Arendt acerca del mal, Oviedo (2013) estudia el secuestro como experiencia violenta de sustracción del ámbito de lo público y destrucción de la pluralidad. Siguiendo a Arendt (1993), en este estudio la pluralidad fue entendida como capacidad de acción y de discurso fundantes de la vida política. Así, la carencia de pluralidad, en situaciones de secuestro, implicó ausencia de confirmación de la subjetividad de los sujetos como resultado del ocultamiento y del desarraigo. Esta pérdida de la pluralidad es una de las técnicas empleadas en los regímenes de control, en la cual (para el caso de dicha investigadora) las tablas, alambrados, lazos y cadenas operaron como signos de opresión para instaurar un cuerpo herido y atado. Los secuestrados, en sus narrativas y diarios del confinamiento, exponen la presencia de la tortura moral anclada en temporalidades que denuncian la indignación moral vivida en el cautiverio. Así, el tiempo de la espera, de la dilación y de la esperanza se convierten en una tortura que abre las heridas, expone el borramiento de cualquier rasgo humano y eliminan la posibilidad de solidaridad porque el secuestrado tiene la certeza de estar hundido en el mundo y arrojado a la periferia.

La comprensión del mal en el marco del conflicto armado también estuvo presente en el estudio de Marín (2019), quien analiza en jóvenes excombatientes de las Farc sus trayectorias de vida en el marco del conflicto armado. Para esta investigadora, el mal significa la destrucción de la dignidad humana, pues destruye la humanidad. Emociones como la repugnancia —indica Marín— son activadas en la guerra para subordinar y menospreciar a las víctimas y verlas sin humanidad. Una estrategia empleada en el marco del conflicto armado colombiano ha sido, precisamente, «faunalizar» los cuerpos. Esto significa, siguiendo a Uribe (2009), convertir el cuerpo de la víctima en cosificación, en una cosa o en un animal no humano, el cual, en este estudio significó hacerlo objeto de contaminación (repugnancia). Con ello, se destruye todo rasgo o huella de humanidad con el propósito, no solo de menospreciar, sino de eliminar cualquier capacidad de acción.

Borramientos, duelos y resistencias

El paradigma del mal demostró la importancia de incorporar un nuevo lenguaje en la filosofía política, de lo contrario los hechos atroces produ-

cidos por la crueldad humana quedarían bajo el efecto del borramiento y «basurización», tal como lo señala Cavarero (2009) En este sentido, se trata de mostrar la relación entre lo que nombramos y lo que hacemos con lo que nombramos. De tal manera, enunciar la masacre implica entrar en la lógica de la dominación orientada a eliminar la condición humana.

No se trata de una gramática del mal; se busca mostrar las tecnologías empleadas en la barbarie cuya bestialidad y exterminio han dado lugar a una destrucción fría y sistemática de niños, niñas, jóvenes, mujeres y comunidades. Los enunciados del mal en Colombia se han comprendido desde marcos normativos, los cuales, si bien son necesarios, no son suficientes para entrar en la experiencia humana de las víctimas a quienes la crueldad hizo que los daños fueran indecibles arrojándolos al enmudecimiento.

En este paradigma del mal —que transitamos acompañados del pensamiento de Arendt— encontramos la importancia de estudiar los modos de subordinación y estrategias de borramiento empleadas en el marco del conflicto armado colombiano. Por ello, la noción de *vida precaria* propuesta por Judith Butler (2006) nos permitió indagar acerca de los marcos de violencia. Una lógica de dominación instalada en marcos de violencia consiste en crear mecanismos de vigilancia y técnicas de control sobre los cuerpos-comunitarios con el objeto de sostener la vulnerabilidad y, con ello, motivar el temor y el dolor. Estos mecanismos y técnicas también producen la deshumanización, de manera que es posible establecer a quien se le considera humano y a quien no; aspectos que coinciden con la propuesta del paradigma del mal en relación con reconocer que la crueldad humana se erige sobre tecnologías impuestas para proceder al borramiento de los sujetos.

En Butler (2006), la performatividad de la violencia inicia con reconocernos como seres vulnerables con respecto a otros seres humanos; estos últimos pueden llegar a tener el control de nuestras vidas e, incluso, tomar la decisión deliberada de eliminarnos. La autora indica que ante situaciones de violencia quedamos sin control frente a la voluntad del otro. Así mismo, las violencias evidencian la intencionalidad del daño y el interés de convertir los cuerpos en súbditos; acontecimientos que amplifican el dolor. Butler indica que dicha vulnerabilidad se exagera en ciertas condiciones sociales y políticas; por ello, convoca a analizar su distribución geopolítica.

En relación con la geopolítica de las violencias, en la tesis doctoral de Urrego (2020) se incorporó una perspectiva territorial del conflicto armado, más allá de un análisis cartográfico o de factores físicos. Al contrario, en esta investigación se buscó develar la estrecha conexión que existe entre

la inequidad en zonas rurales y el recrudecimiento de la violencia. También exponer el vínculo entre las fracturas en la construcción del Estado nación y la ausencia de la institucionalidad. Así, en un territorio en el que son tangibles los modos de precariedad institucional, se instala la incertidumbre; en esta, el despojo, las minas antipersonales, el desplazamiento o el daño a la madre tierra (entre otros hechos victimizantes) han producido dolor y enmudecimientos, pero también re-existencias que se nutren de un tejido solidario de amor por los territorios vividos y por la convicción de que las luchas comunitarias harán posible la garantía de derechos.

A partir de los marcos de violencia, en geopolíticas territoriales del daño, Butler (2006) propone estudiar la vulnerabilidad como un punto de reflexión de la vida política; lo anterior exige, a juicio de la autora, comprender los modos de distribución y de circulación de la misma. La vulnerabilidad da lugar a distintos modos de violencia arbitraria, pero también a la instalación de la noción de víctima, la cual está expuesta a la desposesión, el miedo, el temor y el dolor.

Siguiendo a la autora, las víctimas representan la comprensión de una vida que es fácil de eliminar, en la cual el temor y la angustia —como «gestos de los asesinos»— convocan a una ética de la no violencia o a una ética de la lucha para evitar que se vuelva tenue el *nosotros*. El otro vulnerado y precarizado es el rostro del amenazado, aquel que nos interpela con demandas éticas e instala en la vida pública el imperativo de la indignación moral; imperativo en el que nos vemos convocados por el grito y la agonía de aquellos rostros en los que ha recaído la distribución diferencial del dolor y cuyos duelos no cuentan como vida vivible o como muerte lamentable (Butler, 2006).

Para Butler la distribución diferencial del dolor (donde se decide quienes merecen ser eliminados, borrados o convocados a la activación de resistencias) muestra qué clase de sujetos merecen un duelo y qué clase de sujetos no. En consecuencia, el duelo también queda confinado a formas dominantes de representación que destruyen cualquier expresión del símbolo del mal. De esta manera, estos duelos no son admitidos en la vida pública y, con ello, se borra cualquier modo de oposición o de resistencia ante vulneraciones de derechos.

Según esta autora, el duelo tiene un poder político, pues hace posible lo decible, lo representable y lo vivible; pero, en especial, aparece en la esfera pública como expresión de vidas marcadas por el dolor y el sufrimiento, así como representación de causas perdidas y sufridas que exigen de responsabilidades éticas. Por supuesto, estos duelos en su dimensión política deman-

dan transformaciones para que la vulnerabilidad humana no se convierta en un intencionado sufrimiento. Al contrario, este duelo público como expresión política nos permite otorgarle sentido a la comunidad, al vivir juntos, partiendo de pensar crítica y públicamente los efectos de la guerra.

Precisamente, el estudio doctoral de Serrano (2020), centrado en el duelo de madres cuyos hijos fueron víctimas de la desaparición forzada, reveló que la ausencia de un duelo público en territorios afectados por enfrentamientos armados hace parte de las tecnologías de la violencia instaladas para mantener, comunicar y socavar moralmente a las víctimas y a la comunidad. En efecto, la desaparición sistemática de jóvenes se instala en los territorios como un asunto de daño de la vida familiar e íntima cuyo duelo muestra las heridas del dolor siempre abiertas. Si bien la desaparición del joven fue el recurso de violencia, intimidación y duelo privado, la presencia de las madres en el espacio público y comunitario fue la certeza de que la vida no acababa con la desaparición de sus hijos; al contrario, el desaparecido se convirtió en una forma de resistencia comunitaria y en un rechazo a la sistematicidad de la violencia.

La capacidad de agencia de las madres llevó a que el duelo público se convirtiera en una forma de resistencia y denuncia a toda forma de imposición de las tecnologías de la violencia. Estos gritos de búsqueda por los seres queridos desaparecidos y los modos de resistencia convirtieron el duelo en asunto público, es decir, político. Así, aquellos cuerpos desaparecidos y cuya intención era dejarlos sin representación y sin duelo (es decir, borrados), han sido dignificados por las madres.

En este mismo sentido, López (2020) indica en su tesis doctoral que la dignificación de las víctimas también se logra mediante la reparación simbólica, en la cual la memoria del pasado reciente abre horizontes a la movilización y a la resistencia frente a políticas del olvido. El deber del relato expresa, precisamente, la resistencia al olvido en el cual nos enfrentamos con un pasado de hechos atroces que aún siguen siendo y cuya verdad expone el daño contra la humanidad. Así, sin perder la singularidad de los hechos y de los recuerdos, la memoria del pasado reciente es la presencia del ausente, cuya exigencia de ser recordado confronta aquellas memorias de la indiferencia. Este deber de la memoria, siguiendo a la investigadora, nos interpela a colocar en la esfera de lo público los relatos de la experiencia vivida haciendo posible una reparación simbólica y una dignificación de aquellos que han sido víctimas.

A partir de lo expuesto se convoca a promover una cultura política en la cual la normalización de las pérdidas y el borramiento de su representación

pública no sean posibles. En esta cultura política para la paz, además de analizar los modos de distribución del dolor en los cuales se decide quienes sufren o son desposeídos, se convoca a resistir frente a prácticas que imponen que algunos cuerpos no merecen el duelo y, con ello, se desaparecen de la vida política.

Otros tipos de borramientos y precarización de la vida vivida estudiado en la línea están relacionados con experiencias de niños y niñas en situaciones de exclusión y desigualdad debido a su raza, género, territorialidad y clase social. Se ha buscado estudiar la convergencia y simultaneidad de diversos tipos de violencia, los cuales dan lugar a múltiples sistemas de vulneración y a la sistematicidad de los daños. En este caso, nos referimos a los estudios doctorales de infancia indígena en condiciones de despojo, desplazamiento forzado y de exclusión de los modos hegemónicos y heteronormativos de salud.

En el primer caso, relacionado con la infancia en condición de desplazamiento, el estudio etnográfico de López (2019), realizado con la comunidad embera chamí, ubicada entre los límites de Risaralda y Chocó, pero situada en condición de desplazamiento en el barrio de las Brisas en Pereira, se orientó a dar cuenta del despojo sostenido contra estas comunidades desde la época de la Conquista. En tal sentido, a partir del dispositivo de poder modernidad-colonialidad, se buscó desde una mirada crítica, contrahegemónica y con vocación decolonial develar el patrón de poder configurado a partir del concepto raza en la niñez embera chamí. Para ello, López enuncia que el concepto de infancia es un producto político y cultural de occidente que impone, no solo dominios, sino modos de clasificación racial de la niñez. Estas violencias llevan a que las cosmovisiones de las comunidades acerca de la experiencia de ser indígena sean desvalorizadas y, en su lugar, se impongan nociones etarias y evolucionistas con el objetivo de homogeneizar; entre estas tenemos: niño, adolescente, adulto.

Así, las comunidades ancestrales embera chamí han sufrido despojos violentos, no solo por los españoles: también tenemos la colonización aurífera, maderera y cauchera, seguida de la instauración de los poderes territoriales, económicos y políticos promovidos por misioneros, gamonales y comerciantes en la época de la colonización. Desde el siglo pasado, estas comunidades padecen otras violencias instauradas hace más de cincuenta años en el marco del conflicto armado. Entre las violencias predomina el desplazamiento forzado, el cual ha trastocado sus tradiciones e identidades, pero en particular ha instalado otras violencias simbólicas frente a la niñez indígenas al ser considerados como niños y niñas que

no piensan, no razonan, no hablan, pero que sí pueden hacer parte de la servidumbre y de los circuitos de pobreza y marginalidad.

En este mismo marco epistémico y decolonial, Ochoa (2020) analizó en su investigación la salud de la niñez embera katío como expresión de las múltiples situaciones precarias acumuladas también desde la Conquista, pero exacerbadas en la Colonia y en el periodo actual. En tal sentido, se develó que los modos de saber en asuntos relacionados con la salud indígena han estado en tensión con las epistemologías homogeneizantes de salud en occidente.

Ochoa buscó desde dimensiones raciales y étnicas interpelar los modos de reconocimiento y prácticas de salud occidentales para sostener que la exclusión y la desigualdad han estado presentes en la experiencia ancestral de la niñez embera katío en Colombia. Estas prácticas y saberes de exclusión en la salud en la llamada colonialidad de la salud pública son analizadas a partir de la noción de Boaventura de Santos (2009) de «epistemicidio». A partir de esta, se buscó develar el poder técnico en salud que produce y utiliza el conocimiento con fines de dominación para imponerse sobre otros saberes como son los propios de los pueblos indígenas.

De tal manera, los hallazgos del estudio permitieron sostener que el cuerpo en la cosmovisión ancestral embera no está adscrito a las dualidades o divisiones impuestas por colonizadores y evangelizadores y, en tiempos presentes, por el personal de salud. En consecuencia, en las comunidades ancestrales los saberes y prácticas en salud dan cuenta de lo relacional, a diferencia de las ontologías dualistas propuestas en la modernidad-colonialidad. Estos cuerpos de la niñez embera, en palabras de la investigadora, convocan a volver a la idea de un cuerpo relacional más que puramente biológico, en el cual los significados sanadores, espirituales y mágicos imponen resistencias a estereotipos acerca de la inferioridad física y cognitiva en razón de raza; estereotipos que contribuyen a la exclusión de saberes y prácticas de salud indígena.

Un giro hacia los movimientos sociales, las acciones colectivas y solidarias

Para el caso colombiano, las ciudadanías quebradas por la violencia y la desigualdad requieren el trabajo de cultivar la recuperación de la dignidad propia desde las formas del reconocimiento del amor, el derecho y la valoración social; estas permiten a los sujetos llegar a una posición positiva de sí mismos, ganando progresivamente autoconfianza, autorrespeto y autoestima (Honneth, 1997, pp. 193-205). La repugnancia y la vergüenza ante las

pérdidas de seres queridos miembros de la comunidad y el desplazamiento indígena son otros temas que han sido objeto de investigación en la línea. Ante estas situaciones de violencia se realizaron investigaciones orientadas a indagar y profundizar sobre las acciones colectivas solidarias y los movimientos sociales que han hecho resistencia frente a estos vejámenes y agravios.

Los movimientos sociales y las emociones

Desde el 2000, Goodwin, Jasper y Polletta iniciaron un programa de investigación alrededor de los movimientos sociales y las emociones. Estos autores ofrecen una lectura de la historia de la teoría de los movimientos sociales en clave de emociones para luego desarrollar una perspectiva de investigación sobre este nuevo campo. Para ello se apoyaron en los avances que en el campo de la sociología de las emociones se desarrollaron en la década de los setenta. Inicialmente, tenemos a Randall Collins quien estudió los rituales de interacción y la estratificación de las emociones. Seguidamente, en este periodo, también encontramos a David Heise quien propuso la teoría del control afectivo. Por su parte, Theodore Kemper desarrolló una teoría de las emociones desde una perspectiva relacional, mientras que Thomas Scheff planteó la socialización de las emociones (d'Oliveira-Martins, 2018).

Pero, sin lugar a dudas, la autora más conocida fue Arlie Hochschild (2008), quien desarrolló cuestiones alrededor de la imagen del *yo sensible* y de la *gestión de las emociones*, lo que permitió que, desde hace varias décadas, las emociones fueran trabajadas desde la sociología vinculando dos componentes: macrosociológico y microsociológico. Hochschild, desde su propuesta de la gestión de las emociones, estudió ámbitos como el de la familia y el trabajo, atendiendo a sus dinámicas; para ello se apoyó, especialmente, en conceptos como «elaboración emocional» y «reglas de los sentimientos». Por su parte, Jasper y sus colegas (2014) hicieron el tránsito hacia los asuntos políticos de los movimientos sociales y las emociones.

Otra autora representativa del campo de las emociones en movimientos sociales estudiada en la línea es Helena Flam (2005). Ella trabajó un mapa de las emociones haciendo una distinción entre aquellas que son «pegamento» de la sociedad y las contra-emociones subversivas propuestas por los movimientos sociales (pp. 19-20). Para esta autora, el poder explicativo de la dinámica de las emociones radica en dar cuenta del cambio social por medio de la movilización política y la manera como estas activan campos en disputa. En efecto, siguiendo a Flam, para lograr cambios sociales y políticos en las sociedades contemporáneas, es necesario entender aquellas emociones que sostienen las estructuras sociales y las relaciones

de dominación. En principio, las emociones que deben contrarrestar los movimientos sociales son, precisamente, las vinculadas con estructuras de poder. Para ello, propone el cultivo de emociones subversivas en la medida en que movilizan a los individuos a la acción colectiva.

Siguiendo a la autora, los movimientos sociales reinterpretan aspectos específicos de la vida social y política, en las cuales las emociones contribuyen a desactivar y reinterpretar percepciones. Así mismo, las emociones activan acciones colectivas. Adicionalmente, los movimientos trabajan para ser persuasivos y ganar nuevos miembros, lo cual se logra —en buena medida— con la activación de emociones que contribuyan a que se crezca en la movilización y se logren los cambios que se proponen.

Flam (2005) ha identificado las emociones que consolidan y sostienen las estructuras sociales y las relaciones de dominación. Entre ellas, la más importante es la lealtad; a esta le siguen la ira, la vergüenza y el miedo (pp. 21-24). Flam recoge una larga tradición en sociología en la que se destaca la lealtad como una emoción que consolida las relaciones sociales y facilita el establecimiento de instituciones permanentes. La lealtad está asociada estrechamente con la legitimación de los sistemas de dominación; también funciona en otras áreas sociales como el trabajo (legitimando relaciones entre jefes y empleados) y en la vida familiar, porque establece modos de socialidad.

Al respecto, la ira en occidente ha sido trabajada para que los sujetos la controlen y para que agentes de socialización como los padres o los maestros hagan un esfuerzo en enseñar su manejo. La ira no es bien vista en un subordinado frente a sus superiores, mientras que es permitida en un superior frente a sus subordinados. El manejo de la ira se ha visto como un instrumento de poder, sometimiento y obediencia. Así mismo, la vergüenza también es un mecanismo de autocontrol; la mayoría siente vergüenza cuando falla en el cumplimiento de estándares sociales propios. Por su parte, la vergüenza social funciona, especialmente, de los dominadores (en las organizaciones o en la escuela o la familia) hacia los no conformistas. En el sentido político, la vergüenza se aplica para fortalecer los sistemas de dominación y de estratificación social.

Así mismo, el miedo es inherente a toda forma de dominación legítima. En las democracias liberales, el miedo se refiere a las restricciones de las posibilidades de la vida. En efecto, los sociólogos han argumentado durante mucho tiempo que el miedo a perder el trabajo y a perder las oportunidades profesionales motiva la conformidad y la obediencia laboral, incluso cuando un individuo prefiere renunciar o criticar a la empresa para la que trabaja.

Flam (2005) analiza el trabajo emocional de los movimientos sociales en cuatro aspectos. El primero tiene que ver con sembrar la desconfianza, seguido de reapropiarse de la ira, contrarrestar el miedo, avergonzar y, finalmente, sentir vergüenza (pp. 24-31).

En relación con la desconfianza, los movimientos sociales intentan sacar a las personas de su confianza habitual en las autoridades y de la suposición de que estas trabajan para el bien público y, por lo tanto, merecen su lealtad. Los movimientos no solo trabajan a favor de la desconfianza, sino también para cambiar hacia nuevas reglas de sentimientos que normalizan e institucionalizan el sentir y que deberían aplicarse en un sector de políticas dado.

En cuanto a la ira, muchos movimientos sociales involucrados en políticas de identidad y que luchan por el reconocimiento social de sus miembros, enseñan a mujeres, gays o miembros de otras minorías a ver la ira y a su expresión como legítimas. Sin embargo, la ira también es utilizada por las élites para movilizar causas a favor de estatus más conservadores, o puede ser causante de desenfrenos y enfrentamientos sangrientos. Así que la ira es una de las emociones más estudiadas y que requieren mayor investigación por su ambivalencia y su complejidad.

En cuanto a contrarrestar el miedo, los movimientos sociales hacen un doble trabajo: de un lado, buscan manejar el miedo frente a la represión y, del otro, enfrentar situaciones que lleven a la pérdida de oportunidades que ofrece el mundo social y económico establecido. En contextos de alta represión (como puede ser el caso colombiano debido a la situación de constantes amenazas y muertes de líderes sociales y políticos), los investigadores han encontrado que los elementos culturales ayudan a manejar los miedos. En efecto, las formas carnalescas y satíricas en los sistemas represivos ayudan a controlar el miedo, ya sea propio o público.

En el caso del manejo de la vergüenza, los movimientos sociales hacen un trabajo intencional por cambiar las reglas de los sentimientos; por ejemplo, pasar del orgullo a la vergüenza, como en el caso de los movimientos de género. En términos de Jasper (2013), la dinámica de las emociones se puede explicar con el concepto de *baterías morales*. Este consiste en que, cuando se combinan emociones positivas y negativas a través de su disputa, estas proveen energía para la acción colectiva (p. 54). También los investigadores han encontrado que los movimientos sociales trabajan la vergüenza en sus miembros y en la sociedad, con el propósito de apropiarse de esta emoción como estrategia de control social. Al respecto, la ridiculización y la sátira son empleadas para crear una vergüenza contra las élites o las

autoridades. Este es el caso de manifestantes que encaran a la policía preguntándoles si no les da vergüenza atacar a la población civil manifestante, que puede incluir a ancianos y niños.

Este panorama de las emociones ha llevado a que la línea *Ejercicio de la ciudadanía* estudie cómo las emociones (especialmente las morales) contribuyen a explicar las causas sociales de los movimientos y la forma como circulan y se articulan las emociones entre los movimientos, la sociedad y la política. Uno de los retos ha sido explicar cómo algunos de los movimientos sociales pueden desarrollar una nueva identidad en objetos de la emoción, tales como el medio ambiente, la justicia global y las identidades de género alternativas. Estas novedades van relacionadas con la afectación que los movimientos hacen a los principios morales y a las intuiciones, así como también a las emociones que resultan de ellos.

Para ello, la línea de investigación ha estudiado la propuesta de Jasper y Owens (2014) acerca de las emociones morales, las cuales clasifican en tres grupos: 1) vergüenza y orgullo; 2) empatía y compasión; y 3) un sentido de justicia (en contra de las injusticias). Veamos:

En relación con transformar la vergüenza en orgullo, los autores sostienen que este es un logro moral trabajado por años por ciertos movimientos. A manera de ilustración, las luchas por los derechos de las mujeres o de los LGBTIQ. Siguiendo a los autores, los retos están en el manejo del dilema de la identidad estigmatizada, pues se necesita cambiar ese estigma en la sociedad; pero también se requiere usar esa misma identidad para movilizar a las personas. Así, se corre el riesgo de fortalecer la etiqueta a la que se opone. De hecho, los movimientos exitosos se vuelven obsoletos al eliminar el estigma, en sentido estricto, pues se acaba el objetivo de lucha por el reconocimiento que dio lugar al movimiento.

Algunos movimientos han durado décadas en cambiar la vergüenza pública que implica una lucha social de las víctimas, como el caso del abuso sexual infantil. Claramente en este, como en otros casos, no es suficiente con trabajar exclusivamente en la reparación interna de las víctimas, sino es necesario involucrar a terceros (es decir, la sociedad civil, el Estado y la opinión pública). En otras palabras, implica el esfuerzo de cambiar la vergüenza —al hablar públicamente de estas experiencias para la víctima—, pero también buscar el generar un cambio en la sociedad misma.

En el caso de la compasión, se han venido ampliando tanto sus objetos como los repertorios de actuación en los movimientos sociales. La extensión gradual de los objetos de la compasión ha tenido en el extremo

a los proteccionistas de animales, quienes esperan fortalecer la compasión humana por otras especies. Así mismo, tenemos a los ecologistas por la naturaleza en su conjunto.

En lo que se refiere a ampliar estas nuevas sensibilidades de la compasión, se requiere una transformación de la sensibilidad y el entendimiento sociocultural a largo plazo (Elías, 1987). Vale mencionar, a manera de ejemplo, a los movimientos sociales por los derechos civiles en Estados Unidos de los años sesenta, los cuales introdujeron la no-violencia como forma de expresión pública. Estos movimientos propusieron una ampliación en los modos de resistencia y en las formas de actuación en la protesta a partir de la compasión. Esta emoción significó el reconocimiento de los derechos civiles, aun cuando los opositores ejercían la violencia para tratar de frenarlos.

Los movimientos sociales contra las injusticias intentan reasignar la culpa que las sociedades atribuyen a los problemas sociales. La culpa es un sentimiento de desaprobación con una mezcla variada de desprecio, odio, decepción, entre otros. La indignación moral necesaria para la actuación colectiva depende de la focalización de la culpa social, para lo cual la identificación de una figura que represente al villano es clave para concentrar las actuaciones sociales de protesta.

La disputa de estas figuras se vuelve relevante en los asuntos de injusticia, pero sus niveles de abstracción son altos; así que el manejo de la culpa y la indignación moral dependen de las atribuciones que se logren establecer de manera creíble y palpable para que la sociedad se organice y actúe en formas de resistencia. En el caso colombiano, por ejemplo, no ha sido posible instalar la naturalización de la desigualdad y de la concentración de la riqueza en el imaginario social emocional, a fin de que la sociedad colombiana en su conjunto se movilice efectivamente. Tal vez, parte de su dificultad radique en que se necesita comprender la abstracta información de la distribución económica para entender sus efectos en la desigualdad e identificar las responsabilidades en la toma de decisiones político-administrativas, lo que permita hacer la transferencia de la culpa e indignación. Distinto ocurre, por ejemplo, en la violencia política, pues la muerte de líderes sociales deja ver más fácilmente sus efectos y sus medidas requieren menos abstracción; por ende, pueden mover más fácilmente a la acción.

A partir de los estudios y comprensiones que ha realizado la línea a partir de las emociones y los movimientos sociales, se consideran futuros estudios. Así, siguiendo a Jasper y Owens (2014), es importante, por ejemplo, aclarar los modos de circulación de las emociones en los procesos de

inclusión de nuevos miembros o en la interacción de redes para ampliar las escalas de actuación social. Por otra parte, tenemos el estudio acerca de cómo trabajan las emociones en la dinámica de las solidaridades internas, el papel de los rituales al interior de los movimientos y el manejo del liderazgo para convencer —a la manera retórica de Aristóteles— por medio de las emociones.

Otro asunto relevante para futuras investigaciones son las combinaciones y secuencias de emociones que experimentan las personas, ya que las emociones rara vez se distinguen perfectamente unas de otras. Sumado a ello, dar cuenta de la manera cómo las emociones se articulan y se refuerzan mutuamente. También se debe examinar más cuidadosamente los métodos que utilizan los activistas para provocar diversas emociones y los métodos de los investigadores para dar cuenta de ello.

Al respecto, Rivera (2019) ha encontrado en Mauricio Archila (2005) al investigador que ha recogido la cuestión ambiental como parte de las protestas sociales en Colombia (pp. 413-416). En 1979 se registra la primera gran movilización ambiental en el departamento del Magdalena y luego se fueron organizando grupos ecologistas regionales para hacer reclamaciones particulares al gobierno nacional. La investigación de Rivera contribuye significativamente a analizar la dinámica de la movilización social ambiental en el suroccidente colombiano. Su innovación está basada tanto en la entrada investigativa a partir de las emociones y su relación con la dinámica social como por su aproximación metodológica tomando la narratividad (Quintero, 2018) como camino para establecer cómo las emociones configuran las acciones colectivas. Cabe la pena mencionar a Julie Massal (2015) como una de las pioneras en introducir al país la cuestión de la movilización social y las emociones, para entender la movilización de alto riesgo y su dimensión emocional. Esta es otra entrada prometedora al estudio de las emociones y de los movimientos sociales revisando casos colombianos.

Referencias

- Apel, K.-O. (1985). *La transformación de la filosofía* (Vol. II). Taurus.
- Archila, M. (2005). *Idas y venidas vueltas y revueltas: protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Aristóteles. (1994). *Política*. Grados. (Obra original ca. 350 a. e. c.).

- Bello, C. (2008). La violencia en Colombia: análisis histórico del homicidio en la segunda mitad del siglo XX. *Criminalidad*, 50(1), 73-84.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia*. Itaca.
- Berstein, R. (2002). *El mal radical: una indagación filosófica*. Fideo.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Cavareto, A. (2009). *Horrorismo: nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Comte, A. (2000). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza.
- d'Oliveira-Martins, M. (2018). *Arlie Russell Hochschild: un camino hacia el corazón de la sociología*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Durkheim, E. (1967). *De la división del trabajo social*. Schapire.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Echavarría, C., Quintero, M., & Vasco, E. (2005). Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país. *Revista Científica*, 7(7), 315-332
- Flam, H. (2005). Emotions' map: A research agenda. En E. Flam & D. King, *Emotions and social movements* (pp. 19-40). Routledge.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Sígueme.
- Giraldo, Y. (2017). *Sentidos ético-políticos de las acciones solidarias de jóvenes de grupos o colectivos juveniles de la ciudad de Medellín*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Goodwin, J., Jasper, J., & Polletta, F. (2000). The return of the repressed: The fall and rise of emotions in social movement theory. *Mobilization*, 5(1), 65-83. <https://doi.org/10.17813/maiq.5.1.74u39102m107g748>
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Paidós.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Trotta.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. Davidson, K. Scherer & K. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford University Press.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima: apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad*. Katz.

- Jasper, J. (2013). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 46-66.
- Jasper, J., & Owens, L. (2014). Social Movements and Emotions. En J. Stets & J. Turner, *Handbook of the sociology of emotions* (Vol. II) (pp. 529-548). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9130-4_25
- Keane, J. (1992). *Democracia y sociedad civil*. Alianza.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1996). El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75, 81-112.
- Levinas, E. (1982). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sigüeme.
- López, R. (2019). *Niñez embera en situación de desplazamiento* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- López, S. (2020). *El deber de la memoria en el marco del conflicto armado colombiano: un asunto intergeneracional* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Crítica.
- Marín, M. (2019). *Repugnancia y vergüenza: narrativas del mal en trayectorias de vida de jóvenes excombatientes de Farc en el conflicto armado colombiano* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Lom.
- Massal, J. (2015). Emociones y movilización social: un cuestionamiento al paradigma racionalista. *Análisis político*, 28(85), 93-111. <http://dx.doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56249>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Paidós.
- Ochoa, E. (2020). *Significados simbólicos acerca de la niñez Embera katío (eyabi-da), modos de exclusión de saberes y prácticas en salud: hacia la resignificación de saberes otros*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Oviedo, M. (2013). *Identidad narrativa en experiencias de secuestro* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Quintero, M. (2006). *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, B. (2019). *Los movimientos ambientales narrados: resistencias de jóvenes en tiempos de riesgo*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Rojas, N. (2012). *Movimientos sociales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes: comprensión de una experiencia*. Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud; Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso*. Paidós.
- Rorty, R. (2001). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Santos, B. d. S. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Santos, B. d. S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Serrano, S. (2020). *Trauma psicosocial en Colombia: narrativas de víctimas/sobrevivientes de desaparición forzada en el postacuerdo* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Skinner, Q. (1990). La idea de libertad negativa: perspectivas filosóficas e históricas. En R. Rorty, J. Schneewindt & Q. Skinner, *La filosofía en la historia* (pp. 227-259). Paidós.
- United Nations Development Programme. (2003). *El conflicto: callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia, 2003*. Autor.
- Urrego, A. (2020) Polifonías narrativas de la guerra y la paz en perspectiva territorial. Experiencia en Ituango (Antioquia) [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Uribe, A. (2009). *Perfiles del mal en la historia de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Uribe, M. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. *Estudios Políticos*, (12), 25-46.
- Walzer, M. (2001). *Guerras justas e injustas*. Paidós.

Capítulo IV

Infancias y familias en la cultura: aproximación a sus epistemologías y metodologías

Juan Carlos Amador¹⁶
Carlos Iván García¹⁷

Introducción

A lo largo de sus veinte años de funcionamiento, el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales ha asumido la infancia y la familia como sujetos-objetos de estudio y reflexión. Son tenidas como imprescindibles para comprender asuntos fundamentales de la vida en sociedad, como las prácticas de crianza, los procesos de socialización, la participación infantil, el desarrollo infantil, la salud infantil, las relaciones materno/paterno-filiales, las experiencias de parentalidad y el cuidado familiar.

Este programa de formación avanzada también ha reconocido que la aprehensión de estos fenómenos no se circunscribe a compartimentos disciplinares ni a nociones hegemónicas sobre los niños, las niñas y la familia. De esta manera, le ha dado especial relevancia al carácter situado de estos, así como a la variabilidad cultural que acompaña sus formas de agencia en la reproducción y transformación del orden social. En consecuencia, en su estudio se han tenido en cuenta asuntos fundamentales del mundo social y cultural que, en el tiempo, han configurado a la infancia y a la familia como hechos sociales e históricos, y también como sujetos con capacidad de agencia. Entre dichos asuntos se encuentran la diversidad étnica, la clase social, el género, la diversidad sexual, las parti-

16 Licenciado en en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Magíster en Educación (Universidad Externado de Colombia). Doctor en Educación (Universidad Distrital, Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional). Orcid: 0000-0002-5575-1755

17 Licenciado en Filología e Idiomas (Universidad Nacional de Colombia). Especialista en Comunicación Educación (Universidad Central). Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Orcid: 0000-0002-0859-1234

cularidades territoriales, las modulaciones de los discursos sociales y las intervenciones institucionales.

Esta preocupación se ha consolidado a través de una línea de investigación que se ha transformado durante este periodo de tiempo. Desde sus inicios, la Fundación Cinde —una de las entidades que gestionan el Doctorado— buscó incidir mediante la intervención socioeducativa y la investigación en asuntos fundamentales para la sociedad colombiana, como la salud materna e infantil, la nutrición, las prácticas de crianza, la estimulación temprana, la educación inicial, la educación primaria y secundaria, la protección infantil contra la violencia y el abuso sexual, así como explorar alternativas frente al trabajo infantil, entre otros aspectos que incluyen de manera directa a los niños, las niñas y las familias. Uno de los ejes que ha guiado estas acciones es el desarrollo humano, comprendido como la promoción del desarrollo potencial de las personas y la maximización de sus posibilidades de acción, como aportes esenciales a la convivencia, el disfrute de los derechos y el ejercicio de las libertades humanas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010).¹⁸

Esto explica por qué durante la primera etapa del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (2003-2009) la línea de investigación en mención se centró en el desarrollo infantil y en las prácticas de crianza. Las tesis doctorales surgidas durante este tiempo en la línea giraron en torno al modelo biomédico y se centraron en las relaciones entre el desarrollo infantil y la crianza. Este primer momento abordó el desarrollo infantil y las condiciones de vida familiar en el marco de la psicología del desarrollo. De este modo, mientras que la infancia fue predominantemente entendida como una etapa de desarrollo y parte constitutiva del llamado ciclo vital, la familia fue asumida como unidad y organización social que ha de garantizar condiciones de vida adecuadas para la salud y el desarrollo de los niños y las niñas.

Luego, entre 2009 y 2010, la línea se concentró en debates teóricos e investigaciones sobre la crianza, haciendo énfasis en las pautas, las prácticas y los estilos. La familia, una vez más, fue entendida como el escenario en el que se deben asegurar condiciones adecuadas e ideales para que ocurra la crianza.

18 A manera de ilustración, algunos de los principales programas y proyectos desarrollados por el Cinde en cerca de 40 años son: juguetes y material educativo impreso (algunos de ellos comercializados en otros países), proyectos como el Programa integral de hogar y escuela (1978), las Escuelas de banquito, niño a niño (desde 1981), Juega y aprende a pensar (desde 1979), Colombianos apoyando colombianos (desde 2002), Niños, niñas y jóvenes constructores de paz (desde 1998), Crecer en familia (2005), Aprende a aprender y Pensamiento en movimiento (desde 2010).

Aunque estos trabajos cumplieran con describir los contextos de la vida familiar en los que transcurría dicha crianza, en ocasiones mostraban interpretaciones deterministas en torno a estos fenómenos, dado que en algunos casos pretendieron explicar las situaciones adversas de la niñez y las familias a partir de condiciones estructurales, mientras que en otros se centraron en las prácticas particulares de los agentes sociales sin establecer relaciones específicas con las condiciones sociales, económicas, políticas o culturales del contexto.

Esto dio paso a que, a partir de 2011, la línea de investigación introdujera aspectos que obligaron a sus integrantes a poner en diálogo perspectivas teóricas propias de la psicología y la medicina con algunas disciplinas de las ciencias sociales. A manera de ejemplo, se abordó el proceso de socialización de los niños y las niñas, tanto en el espacio familiar como en otros lugares que, según Berger y Luckman (2005), implica reconocer, no solo los modos de internalización de lo social en los agentes, sino las formas de externalización de lo individual/subjetivo en las instituciones sociales. Este giro motivó la introducción de la perspectiva conocida como *ecología humana*, con el propósito de problematizar los vínculos humanos a partir de una suerte de coexistencia entre evolución biológica y transformación cultural, en relación con las dimensiones ecológicas, etológicas y antropológicas de la realidad (Hernández, 2012).

Esta perspectiva aportó elementos claves para complejizar el estudio de los niños, las niñas y las familias en el mundo social, así que las nuevas investigaciones doctorales empezaron a preguntarse por problemas como la crianza en medio del conflicto armado, el desplazamiento forzado, la marginalidad, la migración transnacional y los territorios fronterizos. También mostraron interés por las dinámicas de las familias frente a situaciones propias de los hijos, como la discapacidad, los procesos de socialización familiar en la cultura mediática y el ejercicio de la paternidad en condición juvenil. Más adelante, las investigaciones empezaron a indagar fenómenos epocales que involucran a la niñez y a la familia en procesos de transición política, económica y sociocultural, como la visibilidad (y a veces estigmatización) de familias diversas, la homoparentalidad y la parentalidad frente a la develación de la homosexualidad en los hijos e hijas.

Estos nuevos objetos de estudio coincidieron, a partir de 2014, con la presencia en la línea de investigación de profesores que se ubicaban más en las ciencias sociales que propiamente en la psicología o la medicina. Así las cosas, se empezó a abordar el estudio de la infancia y la familia desde el horizonte amplio de la historia, la política y la cultura. Esto permitió introducir discusiones claves en la definición del campo de estudio; por ejem-

plo, asumir la infancia no solo como deber ser o etapa de desarrollo sino como hecho y construcción social, perspectiva que reconoce a los niños y las niñas como actores sociales con capacidad de agencia. En el marco de la trayectoria de la línea, la crianza ya no se entendió únicamente como proceso enmarcado en pautas, estilos y prácticas, sino como experiencia; esto es, como vivencias y afectaciones relacionales e intersubjetivas que tienen lugar en condiciones históricas precisas, que varían conforme a códigos y prácticas culturales, y que se encuentran condicionadas (no determinadas) por las jerarquías propias del orden social establecido. Así mismo, la familia fue problematizada a partir de las frecuentes tensiones que emergen en torno a su carácter hegemónico (nuclear, patriarcal y basada en la división sexual del trabajo) y la visibilidad del carácter diverso de esta, que, desde el punto de vista de Giddens (2006), implicaría considerar la diversidad organizativa, de clase, de ciclo vital, de cohorte y cultural para su estudio.

Esta apuesta permitió entender que el estudio de las familias contemporáneas suele estar influido por la imagen de la familia burguesa, surgida en la temprana modernidad desde el siglo XVII, la cual es motivo de defensa moral en la actualidad, con la diversidad de formas familiares que incluyen aspectos relacionados con la singularidad étnica, de género, de sexualidad, de clase social, de generación y de capacidades diversas. Esto implica comprender una variedad de procesos que, quizás en la actualidad, están cambiando; por ejemplo, la crianza, la educación y la socialización en familia, las formas de cuidado y parentalidad y los arreglos (obligaciones y derechos) en torno a la vida doméstica y las relaciones materno y paterno-filiales. En esta dirección, y ante el interés de comprender las continuidades y cambios de la familia, la línea de investigación adoptó la cultura como el horizonte que permite comprender la producción, reproducción y transformación del orden social. Así, a partir de 2015, la línea de investigación transitó de la nominación *Familia, crianza y desarrollo* a la de *Infancias y familias en la cultura*. En este capítulo se presentarán algunas perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas desarrolladas por la línea de investigación durante esta última etapa.

Perspectivas teóricas

La infancia y los niños

De acuerdo con los estudios de infancia (James & Prout, 1997; Corsaro, 1997/2011; Rodríguez, 2007), es necesario distinguir analíticamente la infancia de los niños. La infancia es una construcción social que se constituye

de discursos, saberes y prácticas relacionados con los niños, tanto en sus dimensiones psicobiológicas como en su carácter sociocultural y subjetivo. Desde los inicios del siglo XVI (Ariès, 1987), la infancia emergió como un discurso que buscó diferenciar la realidad de estos seres humanos, recién llegados al mundo, con la de los adultos. Este hecho social trajo consigo la producción de dispositivos basados en la normalización, el cuidado y la escolarización, los cuales, progresivamente, sintonizaron la producción de la subjetividad de los niños con las orientaciones del Estado nacional en proceso de consolidación. Por esta razón, uno de los rasgos de esta invención social fue infundir en ellos la regulación y la continencia, las cuales configuraron las bases del proceso civilizatorio en el mundo europeo (Elias, 1997). Este proceso exigía en los individuos altos niveles de racionalización no solo para el desarrollo de sus interacciones sociales, sino también para el ejercicio de la producción, el consumo y la ciudadanía.

En relación con el dispositivo de normalización, a partir de siglo XVII, en el marco de los llamados *Civilizatorios* (Elias, 1997), los niños fueron entendidos como entidades biológicas que integraban en sus cuerpos la anormalidad y la impulsividad. Esto hizo que las prácticas orientadas desde los padres, los hospicios y las escuelas —en proceso de consolidación— estuvieran dirigidas hacia la normalización de aquellas conductas que se consideraban inapropiadas; entre ellas, llorar, gritar, agredir y no controlar los impulsos corporales. Posteriormente, tras los cuestionamientos a los castigos que se derivaron del dispositivo normalizador, surgió el cuidado de los niños como un deber de la sociedad y como un mecanismo útil para orientar a quienes eran considerados buenos salvajes (Rousseau, 1762/2007). Este segundo dispositivo se profundizó con la acción de las nodrizas, quienes dotaron de cuidado a los hijos de las familias burguesas. Por último, el dispositivo de la escolarización (el cual fue aceptado ampliamente desde el siglo XVIII tras la conformación de la escuela pública, masiva y obligatoria) planteó que los niños debían permanecer en estos espacios y que la función de estas tecnologías de formación era prepararlos para el futuro, a partir de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que les permitirían adaptarse al orden social.

Aunque estos dispositivos han coexistido a lo largo de los últimos cuatro siglos, durante la primera mitad del siglo XX, a partir de la influencia del darwinismo social, la eugenesia y la criminología, surgió un nuevo dispositivo, el cual integró la normalización (originada desde el siglo XVII) con saberes procedentes de la psicología, la pediatría y el derecho, alrededor de los niños llamados irregulares y en riesgo. Esta manera de

entender a los niños hizo que en muchas sociedades surgieran prescripciones, sistemas de conocimiento, instituciones y procedimientos orientados a atender e intervenir la situación de irregularidad de estos individuos, la cual se entendió como minoridad, moratoria social, déficit y riesgo social. Este panorama impuso el imaginario de la minoría de edad y la idea del niño como posesión de los adultos (Cussiánovich, 2013).

Por último, a finales del siglo XX, tras la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, surge el dispositivo de los derechos, el cual, desde la perspectiva de la protección integral, asume que el niño es un sujeto titular de derechos y que la garantía de sus libertades es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. Más allá de crear condiciones que garanticen bienestar y dignidad, el dispositivo de los derechos en varias sociedades occidentales se ha convertido —desde la década de los noventa— en un instrumento que paradójicamente ha terminado por regular la vida familiar, la sexualidad, la crianza de los hijos e, incluso, los derechos de los propios niños y adolescentes (Llobet, 2014).

A partir del recorrido realizado, se puede decir que la infancia se objetiva socialmente y se constituye progresivamente en una categoría en disputa, dada la proliferación de discursos, prescripciones y conocimientos sobre los niños, los cuales han sido producidos, reproducidos y transformados desde la temprana modernidad.¹⁹ De acuerdo con Alanen (1994) y James & Prout (1997), los enunciados que buscan explicar qué son y cómo deben ser los niños, tienden a legitimarse socialmente a partir de determinadas relaciones de poder en la sociedad, las cuales incluyen, no solo políticas de gobierno, sino también prácticas discursivas procedentes de saberes expertos. En el marco de estas prácticas, los gobiernos introducen dispositivos —originados en sistemas de valores hegemónicos— por lo general de carácter clasista, patriarcal y heteronormativo, con el fin de conducir las conductas (Rose, 2011). No obstante, además de las estrategias que buscan legitimar ciertas ideas y expectativas sobre los niños, los discursos sobre estas personas también han sido objeto de transformación, a partir de

19 De acuerdo con el historiador Philippe Ariès (1987), a partir del siglo XIV fue surgiendo progresivamente en el mundo europeo una nueva representación en la sociedad en torno a la existencia y los modos de vida de estos individuos. Dicho descubrimiento fue posible no solo por la presencia de una especie de inusitada forma de racionalidad de la sociedad, sino especialmente por la emergencia de un sentimiento compartido hacia los niños. Según dicho autor, este proceso de objetivación —a la vez que de sensibilidad del mundo adulto—, el cual tendrá importantes efectos a partir de la temprana modernidad, se asoció con la felicidad y se concretó a través del cuidado otorgado por las nodrizas y el amor maternal.

variaciones producidas en el orden social, los sistemas de conocimiento, los repertorios culturales y los sistemas de valores.

Por otro lado, en relación con los niños, se puede afirmar que estos son actores sociales portadores de experiencias, necesidades e intereses propios. De acuerdo con Corsaro (2011), los niños tienden a aprehender los discursos y las prácticas de la sociedad con el fin de acomodarse estratégicamente a las pautas sociales, los estereotipos y los roles dominantes. Al integrarse a las rutinas de su entorno cultural, los niños apropian y reinterpretan tanto las prácticas como los códigos culturales. Esta situación hace posible que vivan experiencias (especialmente entre pares), las cuales suelen estar influidas por discursos y representaciones de campos institucionales como la familia, la religión, la educación, la política y los medios de comunicación. Esta preeminencia de las experiencias construidas entre pares hace posible la existencia de culturas infantiles. Sin embargo, esto no desconoce que los niños también producen y transforman la cultura con los adultos de manera intergeneracional.²⁰

De lo anterior surge el interés por comprender la infancia y los niños, no como entidades universales y esenciales, sino como realidades contingentes y cambiantes. En lugar de entenderlos como parte de una etapa de desarrollo o como una suerte de intervalo del ciclo vital, la infancia y los niños deben ser asumidos como parte constitutiva de la estructura social y de las relaciones de poder que la configuran (Qvortrup, 1994). En tal sentido, los significados, imaginarios e idealizaciones construidos en torno a la infancia y los niños se enmarcan en relaciones de poder y de género, así como en la variabilidad cultural de las sociedades. Por esta razón, las teorías modernas sobre la infancia y los niños son insuficientes para explicar situaciones contemporáneas que, no solo implican a estos individuos, sino también a los adultos, las instituciones del Estado, el mercado y los medios de comunicación.

Se trata de fenómenos que develan otros modos de ser niño o niña, otras interacciones sociales intra e intergeneracionales, otras formas de socialización e, incluso, otros modos de agencia moral, social, emocional e intelectual. Dentro de estos fenómenos de época podrían destacarse, en primer lugar, situaciones que corresponden a la familia y el hogar: la desestabilización de la figura de la familia nuclear, situación que incluye nuevas composiciones, dinámicas, prácticas de crianza, formas y actores de cuida-

20 Al respecto, es importante tener en cuenta los planteamientos de Margaret Mead (1977) sobre las culturas posfigurativa, configurativa y prefigurativa.

do parental; la erosión progresiva de la autoridad adulta tras la emergencia de otros modos de relación paterno y materno-filial; la deslocalización del ámbito doméstico, suceso que evidencia el uso de recursos y estrategias para el control de la dispersión familiar; y las crecientes disputas entre proyectos familiares y proyectos individuales.

En segundo lugar, también se deben resaltar problemáticas relacionadas con las condiciones de vida de los niños frente a situaciones límite; entre ellas se encuentran guerras, conflictos armados, genocidios, migraciones, desplazamientos forzados, pobreza, trata de personas, así como la naturalización de la violencia física y simbólica. Así mismo, es necesario comprender las afectaciones en la vida de los niños debido a la crisis de la democracia, evidenciada tras el debilitamiento progresivo de los Estados de derecho, la precarización estructural de las condiciones de vida (como consecuencia de las reformas de ajuste estructural, liberalización y flexibilización de los mercados locales y globales) y la crisis de la mayoría de las instituciones modernas; entre ellas tenemos a la escuela, la cual persiste en la puesta en marcha de lógicas propias de la educación bancaria, cuyo fundamento está en la transmisión de contenidos y en la reproducción social y cultural.

Así mismo, en tercer lugar, resulta necesario problematizar las condiciones de vida y las experiencias de los niños en contextos no urbanos, por ejemplo, en comunidades indígenas, afrodescendientes o campesinas. Incluso, tal como ha ocurrido en países con largos conflictos armados como Colombia, es necesario interrogar las situaciones de niños que han transitado por grupos armados y que han retornado a la vida convencional. Igualmente, es importante comprender las experiencias de niños en contextos de resistencia; esto es, en medio de prácticas propias de movimientos sociales, proyectos de acción colectiva, estrategias de defensa del territorio, derecho al trabajo y luchas sociopolíticas y culturales por el reconocimiento de la diversidad (etnia, género, sexualidad, clase social, generación y capacidades diversas).

En cuarto lugar, es clave comprender la complejidad de las experiencias de participación infantil tanto en las instancias formales como en la vida cotidiana, dado que constituyen una mixtura entre las limitaciones de la democracia representativa y los impactos significativos de los encuentros entre pares e intergeneracionales y de los ejercicios narrativos en la subjetividad infantil y adolescente; estos últimos interpelan a la cultura institucional y adulta a no satisfacerse con activar sus voces, sino que reclaman como mínimo escenarios protectores y acogedores de información, de escucha

atenta y de incidencia real, como dimensiones constituyentes de una participación significativa de los niños y, con ello, del ejercicio de su ciudadanía.

Por último, también debe analizarse la situación de los niños en el marco del llamado mercado infantil, el cual incorpora la colonización de bienes materiales y simbólicos en sus mundos de vida, así como la generación de prácticas de consumo solo para niños (Buckingham, 2012). Este fenómeno incluye la introducción de prácticas para incrementar el consumo simbólico (televisión por suscripción, aplicaciones para móvil, videojuegos, realidad virtual y realidad aumentada), tras la acelerada mediatización de la cultura producida desde finales del siglo XX.²¹ En esta última perspectiva es fundamental interrogar los usos y las apropiaciones por parte de los niños tanto de las tecnologías digitales como de los lenguajes que circulan a través de estas. Lo anterior también muestra la necesidad de reconocer los cambios y las continuidades en los procesos de socialización, sociabilidad, sensibilidad y acceso a la información y el conocimiento de estos, a partir de las múltiples formas de la informatización de la cultura (Amador-Baqui, 2018).

Este panorama evidencia la necesidad de construir otras categorías analíticas sobre la infancia y los niños, más allá de las teorías universales y esencialistas impuestas por el proyecto de modernidad eurocéntrico. En tal sentido, el concepto *infancias*, aparte de ratificar la diversidad de formas de vivir la niñez en contextos históricos precisos, refiere a las condiciones políticas y socioculturales en las que se constituyen como agentes sociales los niños y niñas. Estas condiciones suelen estar influidas por relaciones de poder asociadas con el género, la sexualidad, la clase social, la etnia, la generación y el territorio. Por otro lado, la categoría *infancias* puede ayudar a develar las relaciones entre la estructura social y la realidad subjetiva de

21 El consumo infantil es una práctica social y cultural que quizás tuvo sus inicios desde el momento en el que se objetivó la infancia como hecho social. No obstante, en el escenario contemporáneo en el que los procesos de socialización, la sociabilidad, la sensibilidad y el acceso al conocimiento están siendo reconfigurados tras la informatización y mediatización de la cultura, es claro que surgen otras prácticas y otras gramáticas del consumo en general, y del consumo infantil en particular. Sobre las prácticas de consumo, es importante tener en cuenta que, aunque estas siguen enmarcadas en los hábitos de la vida cotidiana (De Certeau, 2007), la interacción social (Ritzer, 2000), la integración al orden social, los modos de pertinencia y la distinción (Bourdieu, 2010), se trata de un fenómeno vinculado al capitalismo y sus lógicas de funcionamiento en las llamadas sociedades de control. A diferencia del consumo enmarcado en la estandarización de la sociedad de masas (o sociedad disciplinaria según Foucault, 2007), el consumo en las sociedades de control está asociado con la presencia de los sujetos —en este caso los niños y las niñas— en las lógicas de los signos, las marcas y los mundos.

estos actores sociales, situación que contribuye a hacer visible la paradoja entre la idealización del sujeto de derechos, las prácticas de control biopolítico por parte del Estado y la mercantilización de la intervención social en tiempos de neosistencialismo (Llobet, 2014). Por último, el enunciado infancias resalta, no solo las carencias y limitaciones de los niños, sino también sus potencialidades y capacidades, especialmente en un momento en el que se requiere ampliar espacios democráticos, emprender luchas por la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, así como construir proyectos alternativos al desarrollo, entendido como crecimiento económico.

Familias

Durante las últimas tres décadas, los estudios sobre la familia en las ciencias sociales han producido un giro interpretativo de gran relevancia como respuesta a perspectivas y enfoques tradicionalmente abordados desde disciplinas como la psicología y la medicina. Generalmente, estas áreas del conocimiento han analizado la constitución, estructura o dinámicas de las familias a partir de taxonomías sociales y parentales, patologías e intervenciones. De esta manera, a partir de las nuevas realidades que configuran a las familias contemporáneas, tales como la migración, la precarización laboral, las violencias asociadas con desigualdad y exclusión, así como la reducción de espacios democráticos, ha surgido el interés por producir otras teorías y metodologías que permitan develar su carácter diverso, complejo, político y pluricultural (Robichaux, 2007).

Por otro lado, los estudios sobre las familias en la contemporaneidad también han empezado a tener en cuenta una serie de conquistas sociales que han favorecido la adquisición de derechos relacionados con la equidad de género; el reconocimiento de otros modos de vínculo entre parejas; la posibilidad de construir otras relaciones paterno y materno-filiales que no obedecen a los patrones de funcionamiento de la familia nuclear; así como el ejercicio de otras formas de cuidado y crianza, más allá de los referentes heteronormativos establecidos por las instituciones modernas y la cultura patriarcal. Este escenario ha desnaturalizado progresivamente ciertas percepciones, prejuicios, representaciones y prácticas asociados con la maternidad y la paternidad, el matrimonio, la crianza y los procesos de socialización, entre otros aspectos adscritos al modo de funcionamiento de la familia moderna (Burín & Meler, 1998).

Este contexto ha ampliado la mirada de la familia, comprendida tradicionalmente como unidad constitutiva de la sociedad y organización social

necesaria para la reproducción social y cultural. Como respuesta, la organización, composición y dinámicas de la familia están siendo estudiadas a partir de referentes que involucran los estudios de género y feministas, los estudios culturales y perspectivas críticas de las ciencias sociales. Particularmente, estos enfoques críticos (ubicados en disciplinas como la antropología, la sociología, la historia, la psicología y el trabajo social) han mostrado mediante investigaciones cómo se están transformando las familias a partir de nuevas formas de vínculo y parentesco, otros modos de maternidad y crianza, formas emergentes de socialización y educación de los hijos, nuevos arreglos sobre la domesticidad y, con menos frecuencia, paternidades activas y masculinidades corresponsables y no violentas.²² En esta dirección, más allá de los debates teóricos que orientan las investigaciones contemporáneas sobre familias, es importante reflexionar sobre las perspectivas de investigación que podrían aportar criterios y procedimientos útiles para continuar en este proceso de deconstrucción de conceptos, discursos y textos sobre las familias contemporáneas. Así mismo, proporcionar interpretaciones útiles que aporten al diseño e implementación de políticas públicas en torno a las familias, el sistema de género y los derechos en Colombia.

Cultura

La cultura es un término polisémico, desarrollado desde finales del siglo XIX por la filosofía, la antropología y la sociología, para ser luego empleado y problematizado por otras disciplinas de las ciencias sociales a fin de dar cuenta de lenguajes, prácticas y, en general, todas aquellas producciones simbólicas y materiales que contribuyen a la construcción, reproducción y transformación del significado. Con el surgimiento de los estudios culturales en 1964 y la emergencia del llamado *giro interpretativo* en las ciencias sociales, desde la década de los setenta se asumió a la cultura como un sistema relacional de concepciones expresadas en formas simbólicas, a través de las cuales las personas y los grupos comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida (Geertz, 2006). En esta dirección antropológica, la cultura tiene como función principal dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible. Esto exige a la investigación social interpretar los símbolos claves de cada cultura de manera densa, tal

22 La expresión *masculinidades corresponsables y no violentas* tiene el propósito de «evidenciar la interdependencia pacífica entre hombres y mujeres y enfatizar la importancia de compartir y repartir todo tipo de tareas entre hombres y mujeres en equidad real y repensar la paternidad, como una práctica activa, responsable y cuidadora» (Essayag, 2018, p. 13).

como lo sostiene Geertz, pero en diálogo con el poder, con las relaciones sociales y con los modos de legitimación o resistencia del orden social.

En el horizonte latinoamericano, la cultura y lo cultural han sido conceptos ampliamente debatidos al ser constitutivos en la conformación de los pueblos, las sociedades y los Estados nacionales. Dada la tensión existente entre experiencia colonial y proyecto civilizatorio, la cultura y lo cultural en la región han configurado una suerte de trama simbólica y social en la que se desenvuelve la construcción de las identidades y las subjetividades, la puesta en marcha de políticas de representación y la constitución de proyectos nacionales (García, 2001; Martín-Barbero, 1998; Szurmuk & McKee, 2009). Esto hace que la cultura se convierta en un referente estratégico para pensar las realidades de las infancias y las familias. La cultura es el texto y el contexto en el que se ubican las infancias y las familias en relación con un orden social predominante. La cultura también es el espacio relacional en el que operan determinadas tecnologías de gobierno para conducir las conductas de las infancias (Foucault, 2007). Por último, la cultura es el escenario en el que las infancias y las familias son proceso y resultado de las formas de reproducción social (Bourdieu, 2010), así como de los fenómenos relacionados con el mestizaje, la hibridación y la resistencia (García, 2001).

De esta manera, estudiar las infancias y las familias en la cultura implica reconocer que, tras los discursos, conocimientos, narrativas y prácticas que pretenden enunciar su lugar en el mundo, se deben considerar dimensiones articuladoras entre historia, cultura y poder. Interpretando a Williams (2008), quien asume la cultura como algo ordinario, este campo de estudio buscaría comprender las condiciones en las que ocurre la producción social de las infancias y las familias, no solo desde la alta cultura y el conocimiento científico, sino desde lo popular, la subalternidad y los márgenes (Bhabha, 2002). Estas condiciones de producción social (siguiendo a Foucault, 2007) involucran lenguajes, saberes y prácticas que se adoptan y que operan en la vida social como saber-verdad, prácticas de poder o experiencia de sí.

Por último, además de comprender cómo ha ocurrido la emergencia de la infancia y la familia moderna, a partir de diversos mecanismos de sujeción y de resistencia en el contexto latinoamericano y colombiano, este campo de estudio busca interpretar las configuraciones y expresiones de las infancias y las familias en el mundo contemporáneo. Esto implica reconocer tanto las estrategias (usos y apropiaciones según De Certeau, 2007) que hacen posible en los niños y los integrantes de las familias la producción del sentido en torno a la tradición, la lengua y las prácticas compartidas como

las condiciones históricas, sociales y políticas en las que se instalan modos de vida, lógicas de funcionamiento colectivo y, en general, esquemas que naturalizan —y a la vez resisten— determinadas prácticas sociales en las que estos agentes están involucrados.

Perspectivas epistemológicas y metodológicas

Si bien la línea de investigación se inscribe una perspectiva pluri-epistemológica y compleja de la realidad social, dadas las características de los objetos de estudio que hemos descrito brevemente y el interés por consolidar progresivamente este campo de estudio a partir de las experiencias de investigación, surgen tres rutas que hacen posible producir conocimiento *sobre, para* y *con* los niños y las familias: estructural, construccionista y relacional.

La mirada estructural plantea que tanto los niños como las familias ocupan un espacio específico en la estructura social, atendiendo a las condiciones sociales, políticas y económicas en las que viven. En consecuencia, este enfoque busca entender cómo los elementos constitutivos del orden social, político y económico condicionan la vida de estas personas, incluyendo sus sistemas ideacionales (percepciones, representaciones e imaginarios), interacciones y subjetividades. En otras palabras, se trata de una mirada de la realidad social en la cual la estructura se incorpora en los cuerpos y sus prácticas sociales por medio de la producción y distribución de capitales y *habitus* (Bourdieu, 2010), los cuales se ubican en determinados campos. Por último, este enfoque también tiene en cuenta los mecanismos como los niños y las familias se incorporan en determinados modos de división social y sexual del trabajo, así como en estrategias de control biopolítico, orientadas por el modelo económico dominante y relaciones de clase social, etnia y género específicas.

De acuerdo con Gaitán (2006), este enfoque se ocupa principalmente de integrar cualquier hecho relevante correspondiente a la vida de los niños y las familias (por ejemplo, sus condiciones de vida socioeconómicas, su estatus político o su sentido de identidad) con la dimensión macro de la realidad social. De esta manera, este enfoque debe procurar explicaciones entre las situaciones sociales de los niños y las familias, y las estructuras y mecanismos sociales que operan en el macrocontexto que constituye a la sociedad. Por lo general, este enfoque privilegia diseños de investigación que, basados en técnicas de muestreo y estudios longitudinales, producen conocimientos apoyados en información demográfica y sociología estadís-

tica. También suele acudir a datos de fuentes estadísticas generales que se contrastan con estudios en pequeña escala, local, para describir permanencias y cambios en el espacio social de las infancias y las familias.

Por su parte, el enfoque construccionista plantea que la infancia y la familia son construcciones sociales, tomando distancia evidente de las ciencias sociales de tipo positivista y funcionalista. Para Jenks (1982) y James y Prout (1997), este enfoque se desarrolla por medio del estudio crítico de los discursos sociales sobre la infancia y la familia, los cuales, además de referir al deber ser de estas realidades sociales, contienen unas condiciones de producción y circulación precisas como base para la construcción social de la infancia y la familia.

Siguiendo a estos autores, es posible identificar tres aspectos relevantes del enfoque construccionista. En primer lugar, parte de que la infancia y la familia —asumidas como variables del análisis social—, no pueden ser estudiadas al margen de otras variables como el género, la clase o la etnia. Particularmente, James y Prout (1997) sostienen que la existencia de los niños y las familias, dentro de estas variables (interrelacionadas), evidencian su diversidad, variabilidad y complejidad; situación que explicita su distancia con perspectivas que las distinguen como fenómenos universales. Por otro lado, este enfoque considera que los niños y las familias deben ser reconocidos como agentes, esto es, como actores sociales que participan en la construcción de sus propias vidas, así como en las de aquellas personas con quienes comparten en sociedad. En consecuencia, no son objetos pasivos de la estructura ni de los procesos sociales.

Por otro lado, si bien este enfoque acepta que la infancia y las familias están ubicadas en una estructura de la sociedad que tiene incidencia en su existencia, su énfasis está en la acción social de estos sujetos. La base de este punto de vista es la teoría de la estructuración de Giddens (1984), quien sostiene que la vida social es producida por dos tipos de acciones: las de los individuos que son orientadas por la estructura y, a su vez, las acciones cotidianas de los individuos que inciden en la reproducción/transformación de la propia estructura. De esta manera, lo social es producto de los actores y los actores son, igualmente, producto social. La acción y la estructura se integran, dado que los actores sociales expresan su agencia al actuar en un contexto determinado que les constriñe, pero que también les ofrece oportunidades de nuevas acciones sociales por parte de los agentes. Si bien Giddens considera que la acción es una conducta racionalizada y reflexiva por parte del agente, es a través del lenguaje que la acción cobra significado para la propia persona y, además, este es socialmente construido.

Por último, vale señalar que este enfoque apela a métodos cualitativos para el desarrollo de las investigaciones con niños y familias. Además de la etnografía (método que se apoya en la observación participante y las entrevistas etnográficas), este enfoque se inclina por perspectivas biográfico-narrativas, genealogías comparadas, historias de familia y métodos participativos. Estos últimos, en el contexto de América Latina y el Caribe, incluyen tradiciones relacionadas con la investigación acción participativa, la educación popular y la sistematización de experiencias. Así mismo, incorporan propuestas emergentes procedentes de los estudios de género y feministas, estudios críticos de la discapacidad, estudios decoloniales e interculturales y la ecología política.

El enfoque relacional, como su nombre lo indica, busca establecer vínculos entre el carácter activo y productivo de los niños y de las familias con los aspectos de la estructura que condicionan la vida de estos actores sociales. Este esfuerzo de relación entre los aspectos micro y macro del análisis no obedece a una simple mediación de los investigadores para dar la razón a los enfoques anteriormente expuestos. Al respecto, Mayall (2002) plantea que el análisis de los agentes sociales en las ciencias sociales exige comprender cómo estos no están exentos de las condiciones en las que se produce y despliega cierto orden de clase social, de género o de etnia. Tampoco es posible desconocer, en medio de la capacidad de los sujetos para producir, reproducir y transformar la cultura, su lugar en la división social del trabajo o en las relaciones de poder de las que son objeto, tras ocupar una posición o lograr determinadas trayectorias —como parte de determinada generación— en la sociedad.

Las relaciones entre agentes sociales y estructura, alrededor de problemáticas que involucran a los niños y las familias, evidencia también la necesidad de investigar las interdependencias, no solo entre los aspectos estructurales y particulares, sino también entre la sociogénesis y la psicogénesis; ello tal como lo planteó tempranamente Elias (1997), a través del modelo de civilización, o más adelante Bourdieu (2010), por medio de los conceptos de campo, capital y *habitus*.

La investigación en el enfoque relacional entiende que los niños y quienes integran las familias son participantes con capacidades, quienes pueden dar cuenta de muchos detalles del mundo compartido en el que viven. El investigador debe centrarse en la voz de estos agentes, así como en su capacidad expresiva y performativa para narrar lo que acontece en el mundo y para narrarse a sí mismos. De esta manera, aunque la etnografía y otros métodos cualitativos parecen pertinentes, aquí los métodos biográfico-na-

rrativos son fundamentales. Las historias de vida, las historias de familia y algunas técnicas como las entrevistas en profundidad resultan imprescindibles en este enfoque. Aunque también parece necesario emplear estrategias que, en la medida de lo posible, incluyan a otros actores sociales que los acompañan en condición de cuidado y apoyo, o como agentes de riesgo y de afectación.

El desarrollo de investigaciones doctorales en la línea corresponde en forma predominante a los enfoques construccionista y relacional, y la producción adelantada, en particular desde 2015, muestra las siguientes dinámicas de búsqueda, desarrollo e innovación epistemológico-metodológicas, algunas de ellas aún emergentes.

Curso de vida

En contraposición con el ciclo vital, este enfoque se distancia de un abordaje sincrónico de la infancia y la adolescencia. En su lugar, aborda —mediante las nociones de trayectorias, transiciones y puntos de inflexión— las interdependencias que los procesos de subjetivación guardan con los ámbitos, sujetos y experiencias en el devenir vital o en temporalidades largas, no solo en las historias personales, sino también en las familiares. Entonces, implica el análisis de múltiples niveles que van desde las condiciones e instituciones sociales hasta la microexperiencia de los individuos (Elder, Kirkpatrick, & Crosnoe, 2003), dando lugar a dinámicas y herramientas investigativas que se enfocan justamente en el *fluir vital* como los mapas de trayectorias, los álbumes familiares y las líneas y espirales del tiempo.

Territorio y movilidad

El carácter situado de las investigaciones se acompaña de un abordaje denso del territorio, que supera el nivel descriptivo de sus características físicas o de recuento demográfico y se acercan, más bien, a entenderlo (a la manera de Escobar, 2010) como «articulaciones entre patrones de poblamiento, usos del espacio y los recursos y prácticas simbólicas (...). Es el espacio usado activamente para satisfacer las necesidades de la comunidad; así mismo, encarna el proyecto de vida de una comunidad» (p. 35). Esta dimensión geo-eco-antrópica del territorio, como la considera Sosa (2012), permite entender los procesos de crianza y socialización infantil y adolescente, así como las dinámicas familiares, a la luz de la apropiación social del espacio socialmente construido y de sus recursos. Algunas investigaciones han abordado espacios acotados como jardines infantiles, hogares, escue-

las, instituciones de protección y fincas, mientras que otras han considerado espacios geográficos más amplios como barrios, comunas, veredas, territorios de frontera, ciudades o regiones.

La densidad se aplica también a las dinámicas de movilidad humana en los territorios, en el intento de comprender fenómenos complejos que modulan las experiencias infantiles y familiares, como la crianza a distancia, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, las familias transnacionales y la migración.

Los métodos utilizados corresponden a ejercicios de cartografía individual y colectiva, así como a ejercicios narrativos en torno a sus productos.

Virtualidad

En lo que podría considerarse tanto una expansión de una comprensión emergente del territorio, como quizás su definitiva deslocalización, algunas tesis se ocupan del papel que juegan internet y las redes sociales en los procesos contemporáneos de crianza y socialización, en particular en el ámbito de la migración internacional por parte de familias completas o de algún cuidador de la familia. Ello ha implicado una intensa participación en desarrollos emergentes de la etnografía virtual y en encuentros presenciales de orden reflexivo sobre los hallazgos en la virtualidad.

Intersubjetividad, agencia y expresión

Alejándose de una perspectiva unidireccional de la crianza (como transmisión tanto de la cultura como de pautas comportamentales) y de la socialización de la niñez, varias tesis se relacionan comprensivamente con tales objetos asumiéndolos en su dimensión intersubjetiva y en consideración de los efectos moduladores que ella tiene en los procesos de subjetivación mutuos: no solo de las niñas y adolescentes, sino también de los propios padres y cuidadores. En consonancia con tal perspectiva, los primeros se asumen en su calidad no solo de sujetos titulares de derechos, sino como sujetos narradores y epistémicos, así como agentes sociales. Algunos trabajos hacen énfasis en este último aspecto, para relieves su rol y sus experiencias en procesos de participación social, que van mucho más allá del mundo acotado de las instancias y modelos formales en modo adultocéntrico.

Estos abordajes se hacen posibles mediante encuentros conversacionales y narrativos, de carácter descriptivo, retrospectivo y prospectivo, los

cuales en muchas ocasiones se apoyan en otros lenguajes expresivos como los videoclips, los dibujos o el juego. Allí se sitúa un aporte particular de la línea, pues supera una asunción simple y anacrónica de la infancia como objeto y establece rutas potentes para la investigación con niños como encuentro intersubjetivo, ético y generativo.

Referencias

- Alanen, L. (1994). Gender and generation: feminism and the «child question». En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 27-41). Avebury.
- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(18), 77-94.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Berger, P., & Luckman, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Buckingham, D. (2012). Repensando a criança-consumidora: novas práticas, novos paradigmas. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 9(25). 43-72.
- Burín, M., & Meler, I. (1998). *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Paidós.
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood*. Sage. (Obra original publicada en 1997).
- Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Elias, N. (1997). *El proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Elder, G., Kirkpatrick, M., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1

- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. En-vión. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpv504m>
- Essayag, S. (2018). *Informe de investigación: experiencias promisorias de masculinidades no violentas y corresponsables en el ámbito de los cuidados en Colombia y otros países de América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. (2006). *Sociología*. Alianza.
- Hernández, A. (2012). Vínculos, individuación y ecología humana: hacia una psicología clínica compleja. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 687-689.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203362600>
- Jenks, C. (1982). *The sociology of childhood: essential readings*. Gregg Revivals.
- Llobet, V. (2014). La producción de la categoría «niño-sujeto-de-derechos» y el discurso *psi* en las políticas sociales en Argentina: una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En V. Llobet (Ed.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 209-235). Clacso.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press; McGraw-Hill Education.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso: el mensaje a la nueva generación*. Granica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Informe sobre desarrollo humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano*. Ediciones Mundi-Prensa. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf
- Qvortrup, J. (1994). Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños. En *Seminario Europeo en Investigación y políticas de infancia en Europa en los años noventa* (pp. 47-63). Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ritzer, G. (2000). *El encanto de un mundo desencantado: revolución en los medios de consumo*. Ariel.

- Robichaux, D. (2007). Diversidad familiar en América Latina: perspectivas multidisciplinares. En D. Robichaux (Comp.), *Familia y diversidad en América Latina: estudios de casos* (pp. 11-26). Clacso.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. CIS.
- Rose, N. (2011). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall & P. Du Gay (Comp.). *Cuestiones de identidad*. Amorrortu.
- Rousseau, J. (2007). *Emilio o de la educación*. Porrúa. (Obra original publicada en 1762).
- Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? CARA PARENS; Universidad Rafael Landívar.
- Szurmuk, M., & McKee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI.
- Williams, R. (2008). *Historia y cultura común. Antología*. Catarata.

Capítulo V

Aproximación comprensiva al campo de las políticas públicas, planes y programas de niñez y juventud

Beatriz del Carmen Peralta Duque*

Introducción

En el presente capítulo se hace una aproximación comprensiva de la producción de investigación de la línea *Políticas públicas y programas de niñez y juventud* (en adelante PPyPNJ), con el fin de sistematizar enfoques, supuestos epistemológicos, fundamentos teóricos y metodológicos. Así mismo, se busca situar las posturas alternas en las tesis de grado sobre el diseño y análisis de política pública en el contexto nacional e internacional. De esta forma, se pretende dar respuesta al siguiente interrogante: ¿cuáles son los enfoques epistemológicos, los abordajes teóricos y metodológicos asumidos en las tesis de grado para explicar o comprender la política pública y los programas de niñez y juventud como objeto de estudio en el contexto nacional y Latinoamericano?

Este abordaje permite identificar el lugar de la niñez y la juventud en las agendas públicas como la implementación de los planes y programas de política pública, en respuesta a la cuestión sobre cómo explican o comprenden los estudiantes-investigadores de la línea las formas de diseñar política pública y la implementación de planes, programas y su significado en el contexto local y nacional. Al respecto, se establece que uno de los problemas recurrentes de diseño de la política pública de niñez y juventud es su postulado estadocéntrico, donde las autoridades políticas y administrativas deciden el tratamiento de los problemas públicos (Roth, 2017).

El enfoque de investigación más usado en los trabajos de grado es el cualitativo, presentando resultados en torno a las garantías de los derechos y el bienestar de quienes comienzan la vida en el contexto nacional y latinoamericano. Así mismo, frente al cuestionamiento sobre si los resultados de las tesis de grado de la línea PPyPNJ entregan significados alternativos a los enfoques tradicionales de política pública en Colombia y Latinoamérica, las investigaciones ofrecen lecturas críticas e interpretativas inspiradas en

las experiencias de los autores con los actores sociales, así como desde los nuevos debates de las ciencias sociales y humanas alrededor de categorías como, entre otras, el Estado, la elección individual y la elección colectiva, las emociones políticas y las relaciones intergeneracionales.

Por consiguiente, el presente estado del arte se constituye en material de consulta para comprender el estado de la niñez y juventud y sus significados, enmarcado en las realidades del país y en el ámbito internacional desde el enfoque crítico y el constructivismo. Sin embargo, los avances de conocimiento en los últimos cinco años inquietan a los investigadores que de la línea hacia la búsqueda de nuevas miradas. Por ejemplo, hacia

la innovación pública, que quiere decir más allá de la innovación gubernamental. Implica compromiso cívico que se expresa en términos colaborativos entre los funcionarios públicos, el sector privado, los ciudadanos y las organizaciones civiles para la co-creación de métodos, técnicas y habilidades, haciendo uso de las tecnologías de información y comunicación (Web 2.0). Vale la pena dejar claro que esta innovación debe apuntar a producir cambios en valores, actitudes, procesos y liderazgos que contribuyen a generar valor público. (Navarro, 2016, p. 1)

Con respecto a la metodología empleada, el presente informe es interpretativo documental y las fuentes secundarias son 24 fichas técnicas (resúmenes analíticos de investigación) de las tesis de la línea en el período comprendido entre 2008 y 2018. El nivel es descriptivo-interpretativo. Su proceso de elaboración consistió en: primero, búsqueda, selección y organización de las tesis, además de un acercamiento a los aspectos del análisis de cada una de estas y de sus resúmenes de investigación analíticos; segundo, se realizó una codificación abierta; y, tercero, se efectuó una codificación axial a través del programa ATLAS.ti, integrada de forma coherente en cuatro redes semánticas.

Soporte teórico

El campo de estudio de la cuestión sobre la niñez y juventud en la actualidad se aborda desde una diversidad de enfoques epistemológicos y teóricos que atraviesan su análisis desde los marcos de la disciplina de la política pública. Lo anterior, desde posturas conceptuales no convencionales, las cuales implican desarrollos innovadores y pertinentes para el ámbito latinoamericano. Hace aproximadamente tres décadas hay una pluralidad de nuevas visiones teóricas y propuestas metodológicas que pretenden dar

cuenta de (u orientar) la acción pública. De modo que la antigua y muy difundida perspectiva del ciclo de política, la cual sigue teniendo utilidad heurística (propone estrategias que guían al descubrimiento) y práctica, se ve hoy cuestionada por otras direcciones concurrentes, fundamentadas tanto en la transformación constatada de las prácticas gubernamentales (de la idea misma del rol del Estado y de la ciudadanía en la sociedad) como en los desarrollos epistemológicos y metodológicos de las ciencias sociales (Roth, 2017). Así, se manifiestan diversos fundamentos conceptuales en la línea PPyPNJ, los cuales van desde la comunicación y la cognición situada, hasta modelos participativos que involucran a los niños, adolescentes y jóvenes. Estos últimos toman parte y entienden sus propias realidades, siendo una posición ética-política de los investigadores con los niños y jóvenes en su condición de sujetos sociales y políticos. De tal forma,

Se busca transformar la condición habitual de los niños de objetos de estudio para pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento (...). Los nuevos estudios sociales conciben a los niños como actores (o agentes) sociales y destacan, tanto su tendencia a reproducir las relaciones sociales dominantes, como también su capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto. (Vergara *et al.*, 2015, p. 56)

Dada la complejidad del estudio de la niñez y juventud en nuestros contextos, la disciplina de la política pública plantea diferentes marcos de análisis que se caracterizan también por una diversidad en las perspectivas paradigmáticas y teóricas (Roth, 2008). Son marcos que presentan a su manera tres tipos de factores:

1. Factores racionales: corresponden a los intereses «materiales» de los actores. Esta postura corresponde principalmente a la lógica investigativa neopositivista y, eventualmente, pospositivista.
2. Factores institucionales o estructurales: estos influyen en los procesos de formación de las políticas públicas y fueron revalorizados por la teoría neoinstitucional. Las diferentes vertientes del neoinstitucionalismo permiten situar esta perspectiva en el neopositivismo, el pospositivismo o la teoría crítica.
3. Finalmente, un tercer grupo de marcos enfatiza la centralidad de los factores *cognitivos* o de las *ideas*. Dichos marcos de análisis se inspiran en el pospositivismo, la teoría crítica y el constructivismo (Roth, 2008, p. 76).

Con base en lo anterior, los investigadores de la línea han apropiado de forma prevalente los enfoques crítico y cognitivo de las políticas públicas, recurriendo al giro lingüístico (comunicación, retórica y narrativa) desde la perspectiva interpretativa y discursiva, a fin de abordar problemas como la participación ciudadana desde la niñez y la juventud, las formas asociativas, la acción colectiva juvenil y los estudios culturales de juventud. Pero también el análisis empírico (institucional y neoinstitucional) es desarrollado explicando el impacto de política en niñez y educación.

Ahora bien, el planteamiento central que se puede derivar de los distintos trabajos es que se requiere de una definición alternativa de las políticas públicas que abra nuevos espacios para la discusión y que no esté sometida técnicamente, ni a la racionalidad instrumental, ni a referentes exclusivamente economicistas. Lo anterior, abogando por la universalidad en su estructuración y aplicación, así como por un pragmatismo que conduzca a la implementación de una política real en los países del hemisferio. Entre esas posturas emergentes, han tomado prevalencia en la actualidad el giro pragmático, las luchas por el sentido de los actores sociales para incidir en las decisiones públicas, la sociología de los problemas públicos (con estrategias de resonancia emocional) y el giro reflexivo orientado a procesos innovadores de cocreación, intervención colaborativa (digital) y transdisciplinar para leer la complejidad social (Roth, 2017).

Reporte analítico de la producción investigativa (2008-2019)

Producto del proceso de codificación axial emergieron cuatro redes semánticas: a) enfoques de investigación; b) supuestos epistemológicos; c) fundamentación teórica; y, d) tipo de estudio.

Red semántica 1: enfoques de investigación

Como la subcategoría central de esta red emerge el enfoque *cualitativo* (histórico-hermeneúatico), el cual es la perspectiva de mayor fortaleza, con un total de 17 tesis. Le siguen subcategorías referidas al enfoque cuantitativo. Esta preeminencia de la investigación cualitativa (pluralismo metodológico) evidencia que se busca dar sentido a las realidades sociales y humanas complejas propias del mundo contemporáneo. La autorreflexividad de los investigadores y su intensión de asumir a la sociedad como una realidad dinámica y fluida entrega significados y aspectos centrales para llegar a comprender el lugar de la niñez, la adolescencia y la juventud en el Estado y en la sociedad.

Las corrientes de pensamiento que emergen (como la hermenéutica-interpretativa, fenomenológica, sistémica y estructuralista) soportan de manera esencial las pretensiones de profundizar en esas relaciones subyacentes de las realidades. Así, García Suárez (2010) en su estudio *La explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil*, respecto de la subjetividad en el plano de la subjetivación, afirma que es un proceso siempre constituyente y nunca constituido del todo. La subjetividad se caracteriza por su dinamismo —incluso se podría decir por su inestabilidad— y, aunque comporta significativos elementos racionales, no desdice de la importancia de los planos emocional y afectivo, así como del moldeamiento lingüístico que se va haciendo de ella en la retícula conversacional de la vida cotidiana (p. 32).

También los estudiantes-investigadores apropiaron la teoría crítica desarrollada principalmente por la Escuela de Frankfurt (en particular Habermas, Adorno y Marcuse) durante los años setenta. Esta escuela comparte también las premisas ontológicas del pospositivismo; es decir, considera que la realidad existe, pero es de imposible acceso. Por lo tanto, para los defensores del paradigma de la teoría crítica la actividad investigativa está siempre orientada por valores y, en consecuencia, la objetividad y la búsqueda de esta son ilusorias (Roth, 2008, p. 74).

La política está en todas partes. Desde una mirada metodológica los adeptos de la teoría crítica asumen una postura «en valor» y se consideran, mediante la eliminación de la «falsa consciencia», comprometidos con la transformación social (la objetividad científica no existe). En particular, se busca legitimar una mayor participación de los ciudadanos para afianzar la democratización de las políticas públicas (democracia deliberativa). Frente a las perspectivas utilitaristas e incrementalistas del neopositivismo, los analistas críticos se apoyan principalmente en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, la cual considera que las acciones públicas son fundamentalmente acciones de comunicación (Roth, 2008, p. 74).

En este enfoque de investigación, en su disertación Amparo Saldarriaga (2014) retoma los aportes del modelo deliberativo democrático sustentado por Habermas, para aplicarlos en el campo del análisis de las políticas públicas. Así, busca mostrar empíricamente el proceso por el cual se logra mantener la reproducción —en su contingencia y variabilidad— de las creencias, consentimientos y esperanzas de la ciudadanía. De esta manera, la teoría crítica se focaliza en develar las relaciones de poder y las manipulaciones de la vida cotidiana.

En la investigación *Conocimiento y política pública* (Pineda, 2018), la autora analiza el papel que cumple el conocimiento dentro de las comunidades epistémicas y los consejos de expertos o comunidades científicas que inciden en las personas que toman decisiones. Así, «el estatus más el poder, se convierten en dos elementos centrales alrededor del conocimiento que se produce en el marco de grupos específicos» (p. 34). Por otra parte, con un sentido crítico, Torgerson (1992, como es citado por Pineda, 2018) señala como la segunda cara, aquella que pone en cuestión el papel del conocimiento dado por el positivismo. Tiene como eje principal el análisis de la tensión entre el uso tecnocrático del conocimiento y la inobservancia de los aspectos propios de los contextos y las dinámicas sociales con los que se toman las decisiones de cara al desarrollo (pp. 34-35).

Como se evidencia en las citas previas, el predominio del enfoque cualitativo se constituye en una postura ético-política de los investigadores de la línea PPyPNJ. Sin lugar a duda, se desea presentar como retos investigativos en el área: la identificación de la multicausalidad y la comprensión de los fenómenos sociales en Colombia y en América Latina; sus discursos y formas instituidas para dar respuesta a los problemas y necesidades colectivas e individuales; y subrayar las enormes desigualdades sociales que las políticas macroeconómicas del modelo neoliberal imponen.

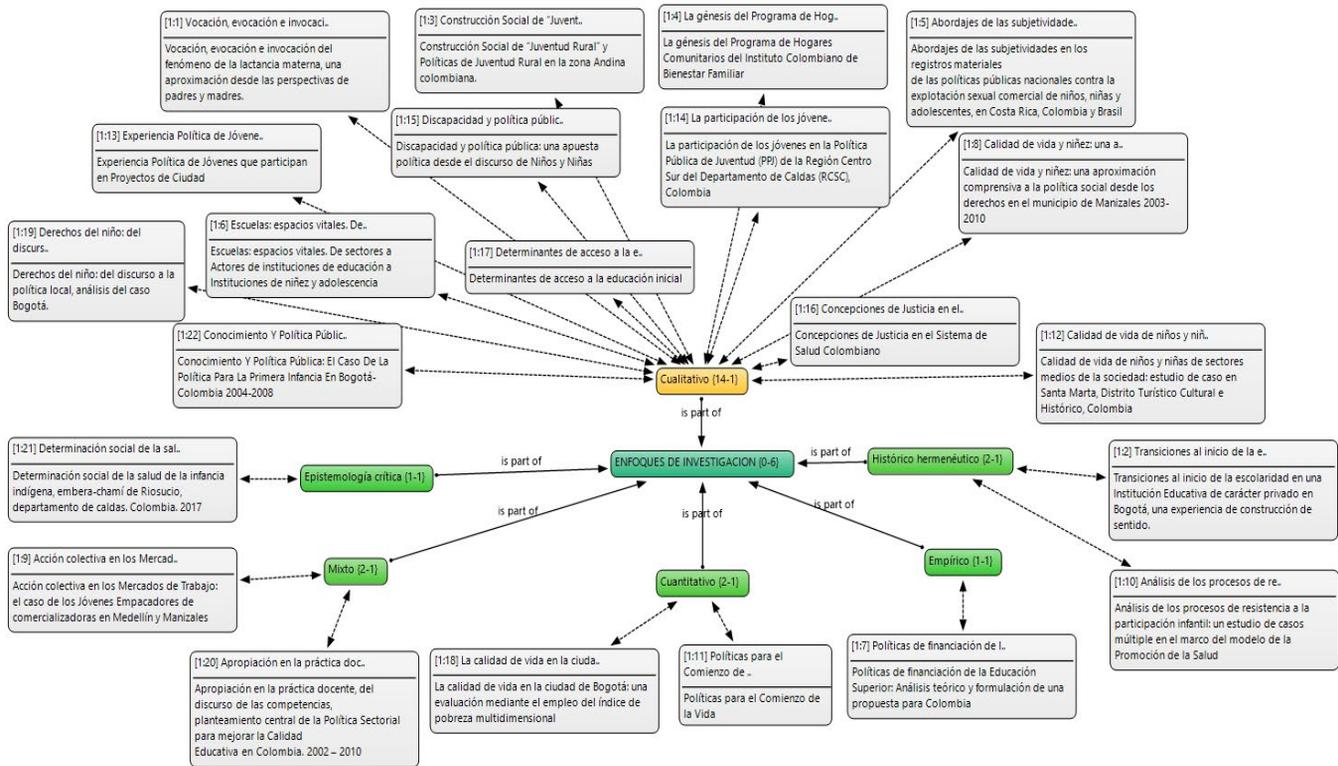
En este sentido, sobre la noción de políticas sociales, De Sena y Cena (2014) afirman:

Conceptualizar la noción de políticas sociales implica, al menos, el desafío de poder problematizar qué lugar ocupan en las sociedades actuales en términos de estructuración social, qué rol e influencia poseen en la definición y configuración de la cuestión social, qué bienes y servicios ponen en circulación, desde qué esferas de la estructura social y hacia cuales, qué implican en términos normativos, qué impacto producen en términos de reproducción o disminución de las desigualdades existentes, en qué medida se vinculan con otras políticas públicas, por qué son exclusivamente intervenciones estatales; entre otros interrogantes que podrían hacer a su abordaje. (p. 19)

En esta línea reflexiva se pone en cuestión el papel del conocimiento dado por el positivismo, como se evidencia en la investigación *Políticas de financiación de la educación superior: análisis teórico y formulación de una propuesta para Colombia*, de Gutiérrez (2010). Esta conjuga el uso tecnocrático del conocimiento y situaciones hipotéticas de la realidad socio-

Figura 1.

Red semántica 1: enfoques de investigación



educativa del país. Concibe la educación superior como un bien mixto y, por tanto, plantea que su financiación también deber ser mixta. Así mismo, postula una propuesta de crédito para los estudiantes que les permita obtener mayores beneficios en su desarrollo humano al aumentar las oportunidades de acceso, permanencia y graduación. La claridad y seguridad del aspirante en relación con el crédito lo compromete a pagar si cumple los requisitos establecidos y, si no los cumple, tendrá la tranquilidad para desempeñarse sin temor a los efectos que normalmente conlleva un crédito incumplido (p. 172).

Red semántica 2: supuestos epistemológicos

Los supuestos epistemológicos entrelazan la definición del problema, la propuesta metodológica y la comprensión de la unidad de análisis.

La delimitación y abordaje de los supuestos epistemológicos supone atribuir a la epistemología el análisis, no solo en términos de la estructura de las teorías o su adecuación empírica, sino también la identificación y análisis de supuestos filosóficos acerca del conocimiento y de tesis ontológicas. Estas, no son explicitadas por los investigadores, se asumen e incluso condicionan los enfoques filosóficos de base y tienen consecuencias respecto del modo en que se formulan las investigaciones empíricas o se formulan los problemas a investigar, e incluso respecto de la elección de los métodos de indagación, o los modelos explicativos del cambio conceptual. (Castorina & Zamudio, 2018, p. 52)

Esta red semántica identifica con mayor fuerza los vínculos asociados a las subcategorías niñez y adolescencia en 11 trabajos (derechos del niño, conocimiento y política pública, fenómeno de la lactancia) y políticas públicas de juventud en 7 tesis (construcción social de juventud, financiación público-privada educación universitaria, acción colectiva, mercados de trabajo, participación jóvenes implementación de política). Ahora bien, como se puede apreciar en la figura 2, las subcategorías de educación y minorías étnicas no son significativas como abordajes de estudio en la línea.

Los estudios de niñez, adolescencia y juventud se han constituido en un campo de interés en Latinoamérica en las últimas décadas (desde su condición de sujetos sociales y políticos). Así mismo, la sociedad civil ha inquirido a los gobiernos con el fin de que brinden una protección integral. La aprobación del Código de infancia y adolescencia a través de la Ley 1098 de 2006,

más allá del logro que significa haber conseguido profundizar en el mandato constitucional que establece la prevalencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la sanción de esta ley supone la responsabilidad de las autoridades con su aplicación efectiva como garantes de derechos y la corresponsabilidad de la sociedad y la familia para que procuren las condiciones materiales y espirituales necesarias. (Unicef, 2007, p. 5)

En el año 2018 se aprueba la Ley 1878 de 2018 que modifica el Código de infancia y adolescencia, con el fin de agilizar la situación jurídica de 125 000 niñas, niños y adolescentes que están bajo protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2018). Según El Tiempo («Los retos que afronta», 2018), las cifras de Unicef revelan que en Colombia hay 16 millones de niños y adolescentes y, de estos, 1 208 216 hacen parte de la iniciativa «De cero a siempre».

Esa cifra no es minúscula, dice Alejandro Acosta, director de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, (Cinde), pero reconoce que es necesario lograr mayor cobertura y, sobre todo, dar continuidad a esa política para lograr un impacto realmente significativo. Acosta, quien estudió economía y sociología y es doctor en educación, habló con El Tiempo y aseguró que el nuevo gobierno deberá, por ejemplo, generar cambios en el modelo educativo que permitan incentivar el trabajo colaborativo y así promover la integridad en niños, niñas y jóvenes. Precisamente, para encontrar soluciones que permitan mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas, el Centro de Estudios en Niñez y Juventud del Cinde, junto con la Universidad de Manizales, realizarán en esa ciudad, la tercera versión de la Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes. («Los retos que afronta.», 2018)

La línea PPyPNJ reflexiona sobre los fundamentos conceptuales de las políticas públicas, su aplicación en el escenario político actual en torno a las garantías de los derechos y el bienestar de quienes comienzan la vida. Para ello profundiza en los debates actuales en las ciencias sociales tales como Estado y mercado, elección individual y elección colectiva, sujeto, emociones políticas, ciudadanía, derechos humanos y garantía cierta de estos derechos. También de la producción de conocimiento de la niñez, sus condiciones materiales, afectivas y sociales de existencia y las relaciones intergeneracionales.

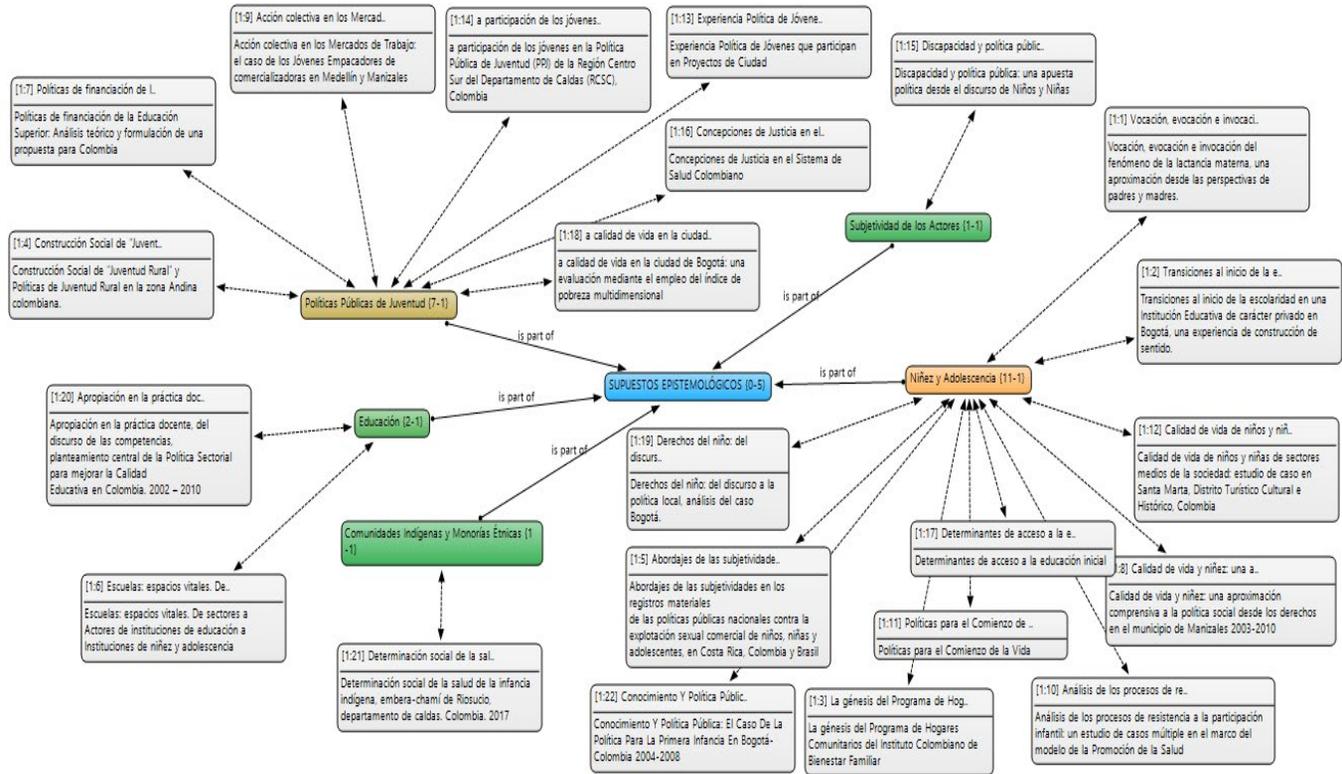
Entre los supuestos de conocimiento para abordar a los niños y adolescentes como sujetos sociales y políticos en nuestros contextos está la perspectiva de derechos y calidad de vida, donde «cada elemento de la experiencia del mundo solo existe por su constitutiva con su dual y en dinámica de transformación: lo intersubjetivo es lo subjetivo» (Castorina & Zamudio, 2019, p. 58). Sobre este fundamento, en la investigación de Myriam Salazar Henao (2010), *Calidad de vida y políticas de niñez: una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en el municipio de Manizales*, la autora desarrolla su estudio a partir de narrativas, teatro, títeres, dibujos y encuentros de interacción con niños, niñas y sus familias, en espacios lúdicos y recreativos. En dichos escenarios se propició una reflexión que permitiera abordar las vivencias y experiencias sobre los derechos y calidad de vida.

Por otro lado, sobre el sentido político del concepto *calidad de vida*, María Dilia Mieles Barrera (2013) expresa en su investigación *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, distrito turístico cultural e histórico, Colombia*, que la infancia y la adolescencia —como hecho social y político— se deben tener en cuenta dos niveles de análisis: a) cada modelo de infancia y adolescencia ha de ser comprendido y explicado desde la sociedad (modelo de sociedad, clase social) que lo ha producido, al mismo tiempo que el niño y el adolescente permiten interpretar mejor la sociedad que los ha producido; b) en particular, la niñez ha de ser entendida y explicada a partir de los hechos, acciones y relaciones que la producen, pero también a partir de cómo los niños —en cuanto sujetos de relaciones— operan, influyen e interpretan tales acciones y relaciones (p. 23).

Ahora bien, la construcción y la gestión de políticas públicas implican dos elementos claves que son esenciales en una verdadera democracia: a) en cuanto *políticas*, los asuntos relativos al acceso al poder y su ejercicio responsable y controlado por la ciudadanía; y b) en cuanto *públicas*, la inexcusable necesidad de que dichas políticas incluyan la adopción, la participación activa y la vigilancia de toda la sociedad. Tal es el caso de la investigación de Ernesto Durán Strauch (2016), *Derechos del niño: del discurso a la política local, Bogotá*, la cual evidencia que la política de primera infancia se percibe como el proceso donde más se ha avanzado en construcción de integralidad, pero hay campos de acción de la política en que se dificulta la intersectorialidad, como el de restablecimiento de derechos. Si bien en lo local se da una interesante articulación de servicios en torno a la respuesta a necesidades de las comunidades, lo integral se tiende a convertir en un

Figura 2.

Red semántica 2: supuestos epistemológicos



discurso políticamente correcto que los actores de la política incorporan acríticamente (p. 334). Frente a esta complejidad de comprensión del objeto de estudio, la política pública está abocada a considerar que una sola teoría no está en condición de dar una explicación satisfactoria. Por tanto, el campo de análisis de políticas públicas ha desarrollado diferentes marcos de análisis que intentan, en diferente grado, combinar varias perspectivas paradigmáticas y teóricas (Roth, 2008).

En cuanto a las políticas públicas de juventud, se han analizado la acción colectiva, la construcción social, los espacios vitales, la determinación social, la participación integral, el análisis crítico del discurso de los niños y jóvenes (significando la producción cognitiva de los sujetos), así como la calidad de vida. Marleny Cardona (2012) realiza un análisis de la acción colectiva en los mercados de trabajo de los jóvenes empaques de comercializadoras en Medellín y Manizales, en el que indagó por la forma como se construyen decisiones individuales y colectivas:

La acción colectiva es la forma de organizar las decisiones y ampliar la voluntad del individuo más allá de lo que éste puede lograr por sus propias acciones. En ese sentido, tiene que ver con la libertad, la dignidad, y la seguridad de los individuos, que es alcanzada y sostenida a través de la acción de los grupos (Commons, 1931). (p. 11)

Heublyn Castro (2016) cimienta el análisis de la *Apropiación en la práctica docente del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia, 2002-2010* en la política pública educativa. Los supuestos epistemológicos en los que se apoya el desarrollo de esta investigación se asocian a un modelo empírico-inductivo en la medida en que la discusión de los resultados se centra en el análisis e interpretación de la evidencia empírica recogida con instrumentos de carácter objetivo. Entre los resultados, la autora afirma que, a partir de los datos recabados por su investigación, los docentes tienen información sobre el enfoque por competencias y sobre los Estándares Básicos de Competencias, así como una percepción positiva de estos; sin embargo, su apropiación no es efectiva, principalmente por la falta de comprensión, por una capacitación que se considera más teórica que aplicada y porque creen que la política educativa que promueve la formación por competencias es «otra moda más».

Otro orden de conocimiento son las epistemologías del sur. Su propósito es el de poner en cuestión la hegemonía de los saberes o formas

de conocimiento que se juegan en las políticas públicas y que obedecen a una tradición colonizadora que califica como inferiores a todo tipo de conocimiento distinto al conocimiento científico. Descolonizar las políticas públicas implica entonces la recuperación y visibilización de formas de conocimiento que incluyen realidades suprimidas, marginadas o excluidas como, por ejemplo, el concepto de las minorías éticas del «buen vivir». En esta perspectiva, el estudio de Eduardo Lozano Ordoñez (2017) aborda el tema de la multi e interculturalidad y que la red semántica en discusión evidencia en las categorías emergentes de comunidades indígenas y minorías étnicas. Define el autor a la multiculturalidad como la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico. Debido a las jerarquías tanto sociales como políticas, se crean conflictos y se menosprecian otras culturas. Este no es el objetivo de la multiculturalidad sino, por el contrario, el de promover que todos tienen los mismos derechos. Pretende impulsar la igualdad y la diversidad de las culturas (De Castro Cid, 2003). La interculturalidad, por su parte, es el intercambio o interacción de dos o más culturas a través del diálogo. A pesar de que existen diferencias entre culturas, no existe ninguna cultura hegemónica, es decir, que se encuentre por encima de otra. Todos son iguales en el sentido de derechos humanos.

Red semántica 3: fundamento teórico

En la estructura de esta red los vínculos asociativos de mayor peso se encuentran en las teorías políticas contemporáneas como las de biopoder, la estructuración de Giddens, el constructivismo, el neocontractualismo de Rawls y Habermas, el desarrollo humano y de capacidades y, por último, la fenomenología de Husserl; ello en tanto que los vertiginosos cambios del escenario social, político y económico contemporáneo han abierto las fronteras de la producción del conocimiento hacia múltiples formas de ver y entender las realidades sociales.

La teoría de las sociedades disciplinarias y de control es el marco comprensivo de Claudia Isabel Córdoba Sánchez (2013) en su trabajo *Procesos de resistencia a la participación infantil: un estudio de casos múltiples en el marco del modelo de promoción de la salud*, a fin de interpretar las resistencias a la participación infantil. Para explicarlo, la autora recurre a la teoría del biopoder del filósofo francés Michel Foucault, quien provee el concepto de sociedad disciplinaria. El biopoder en Foucault comprende dos niveles: el poder disciplinario, cuyo objetivo es el cuerpo del hombre (mediante

prácticas básicamente educacionales), y el poder regulatorio (biopolítica), cuyo objetivo ya no es individual sino social y se ejerce a través del Estado.

Desde la teoría política, Beatriz Peralta (2014), en su investigación *La participación de los jóvenes en la política pública de juventud (PPJ) de la región centro sur del departamento de Caldas (RCSC), Colombia, 2014*, asume el análisis desde dos marcos teóricos integradores: la teoría de la estructuración del sociólogo británico Anthony Giddens y la teoría crítica de Jürgen Habermas; dos perspectivas distintas —pero complementarias— para comprender los fenómenos sociales. Giddens (2006) hace importantes contribuciones a la teoría social y su teoría de la estructuración está diseñada para explorar la interacción entre las estructuras sociales y el libre albedrío humano; de tal modo que integra, por un lado, conceptos e ideas del estructuralismo y del funcionalismo y, por otro, de las sociologías interpretativas. Giddens subraya que la conducta estratégica de las personas se basa en gran medida en el modo como interpretan su entorno. De hecho, este autor señala que los científicos sociales deben enfrentarse a una «doble hermenéutica»: tienen que interpretar su materia de estudio, mas la función de esta última es, precisamente, también interpretar. Por consiguiente, piensa que hay que tomarse en serio las instituciones fenomenológicas subjetivas si es que aspiramos a comprender la conducta humana.

Igualmente, Rocío Abello (2008) en su tesis *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido* parte de la teoría del desarrollo humano y de entender las tensiones interactivas entre biología y cultura para formular los principios que se tienen en cuenta al pensar lo humano en el contexto escolar:

Desde cada uno de los principios que se plantean, se espera derivar implicaciones para la capacidad de aprender a aprender de los niños, pues es sobre esta capacidad que se pretende ponderar, de acuerdo con el problema y la pregunta de investigación, si el tener o no directrices institucionales explícitamente formuladas, que orienten acciones de un trabajo articulado entre los distintos actores de la comunidad educativa, incide en ella para posibilitar la adaptabilidad al cambio que implican las transiciones. (p. 89)

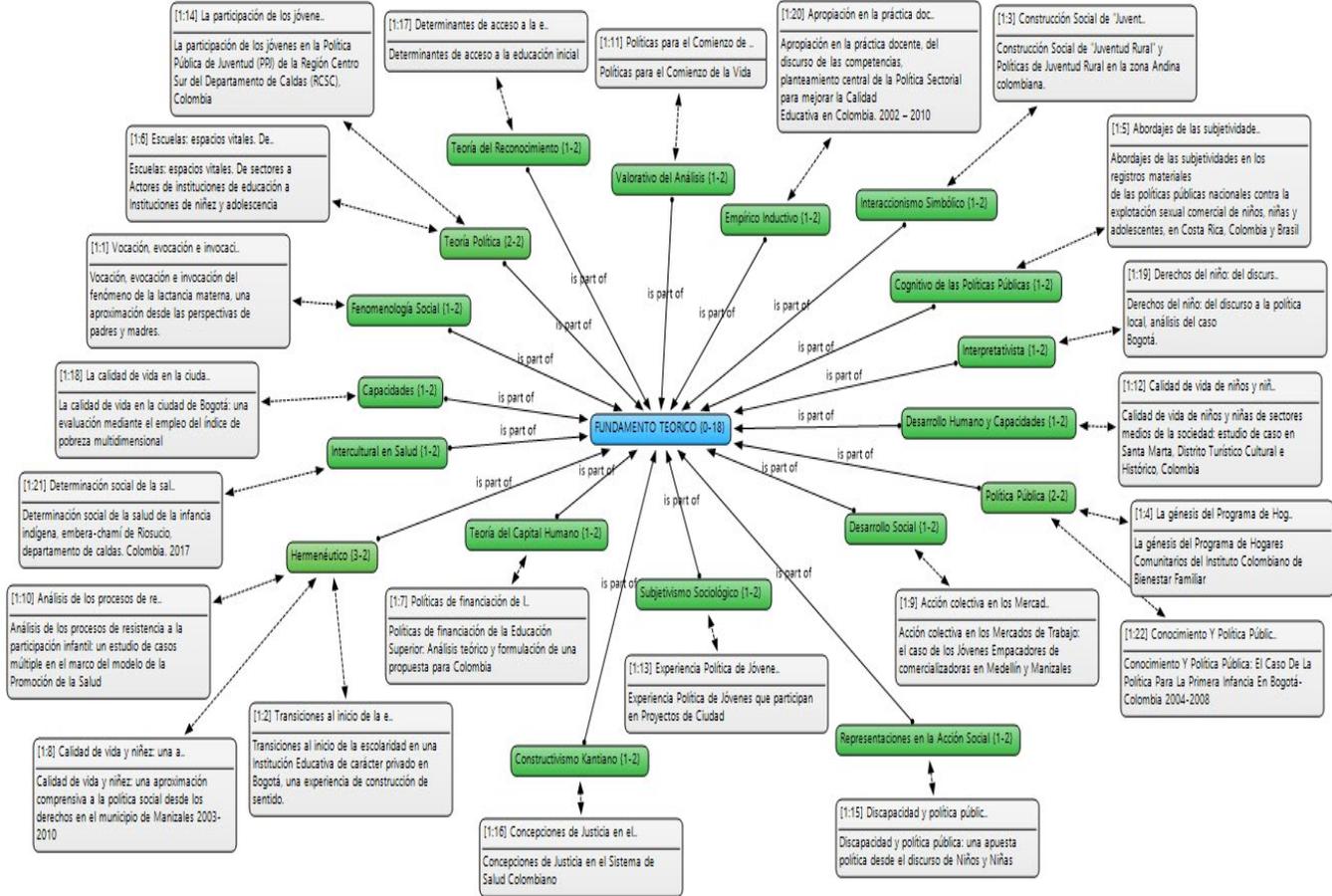
Jesús Alercio Ortega Bolaños (2014) aborda las *Concepciones de justicia en el sistema de salud colombiano*. Presenta distintas teorías de justicia, haciendo énfasis en el enfoque de la corriente liberal

la cual trasciende la postura utilitarista y representa el escenario donde la teoría perfeccionista de justicia imparcial de Rawls sería el modelo para intentar equilibrar el conflicto entre libertad individual e igualdad material, significado que nos muestra que debemos tener igual respeto por todos los proyectos de vida y tener un cierto grado de igualdad material que nos permita acercarnos a una libertad real. (p. 79)

Con respecto a lo ético-político, uno de los enfoques teóricos mayormente asumidos por los doctorandos es el *desarrollo humano* y las *capacidades*, propuesto por el economista hindú Amartya Sen (2000). Lo anterior desde la consideración de que para impulsar el desarrollo humano resulta indispensable eliminar las principales causales de vulneración de la libertad, como lo son la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales. Con respecto al enfoque de las capacidades, este está vinculado estrechamente a la oportunidad de la libertad, para que las personas puedan escoger lo que desean y valoran. Así mismo, se acude a los planteamientos de Martha Nussbaum (2012), quien resalta el requerimiento de la confianza como la posibilidad para tener alguna certeza de seguridad y establecer relaciones más amplias con las demás personas. Igualmente, se han soportado algunos trabajos en la teoría del reconocimiento de Axel Honnet (1997), quien en su libro *La lucha por el reconocimiento* plantea que la agencia social no se da por el autointerés, sino por la búsqueda del reconocimiento entre los seres humanos.

La fenomenología de Edmund Husserl se asume en el análisis del estudio de Dolly Magnolia González Hoyos (2008) *Lactancia materna: una aproximación desde la perspectiva de los padres: percepciones que los padres tienen del fenómeno de lactancia y su relación con la política de lactancia materna*. El hombre como sujeto de experiencias capta los fenómenos en las vivencias, pero, no solo participa en los actos, sino que además les da sentido, en la medida en que ellos se constituyen para la percepción como objetos para la descripción y aún para su interpretación. En este caso se estudió «el acto de amamantar como una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por las mujeres y los hombres, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano» (p. 30). «El método fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona» (p. 33).

Figura 3.
Red semántica 3: fundamento teórico



Red semántica 4: tipo de estudio

Los diseños metodológicos utilizados en las investigaciones de la línea PPyPNJ son acordes a la naturaleza de los problemas identificados con los fundamentos epistemológicos y teóricos. No hay estudios de método mixto en sentido estricto (es decir, aquellos métodos que combinan en una misma investigación las miradas cuantitativas y cualitativas), sino más bien modelos concurrentes. Lo que predomina, como se ha expuesto antes, es el abordaje cualitativo.

Así, el resultado que evidencia la presente red semántica vincula como fortalezas de sus conexiones los estudios de caso colectivo (cualitativo), la etnografía de carácter interpretativista, la investigación acción participativa, la aplicación de un modelo econométrico de tipo multinivel en cuatro niveles (región, zona, hogar, individuo) de análisis de calidad de vida y el enfoque valorativo del análisis de Bobrow y Dryzek (1987).

En estudio de caso, Sara Eloísa del Castillo Matamoros (2009) describe y comprende el proceso de *La génesis del Programa de Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* como el conjunto de acciones y decisiones que se configuraron en el momento de la génesis (entendida como origen, puesta en agenda y formulación) del dicho programa. Igualmente, y en esa misma dirección, se devela la naturaleza de las decisiones. De manera paralela, Claudia María Hincapié Rojas (2011) en su tesis *Escuelas: espacios vitales. De sectores a actores de instituciones de educación a instituciones de niñez y adolescencia* utiliza el estudio de caso pero de carácter colectivo. Este método, según la autora, es la opción de buscar casos; es decir, se seleccionan cuatro instituciones que se representen a sí mismas y que, desde esa comprensión particular, «sea posible discernir las formas de articulación de las instituciones educativas con los procesos inherentes a las políticas públicas de niñez y adolescencia» (p. 23).

Por otra parte, el método etnográfico interpretativo se asume en la investigación de Antonio José López López (2009), *Construcción social de «juventud rural» y políticas de juventud rural en la zona Andina colombiana*. El autor desarrolla el estudio con el objetivo de comprender el sentido que los jóvenes de dicha zona le asignan a su condición de jóvenes rurales y cómo median en la construcción de este concepto la familia, la escuela, el trabajo y la administración pública. Es un método heurístico en contextos socioculturales. López (2009) afirma la necesidad de significar la subjetividad de los actores en su condición de sujetos de derechos y que las políticas públicas deben traducir. También el método de caso cualitativo lo aplica Constanza Ovalle (2009) en *Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile* con el fin de identificar barreras que impiden

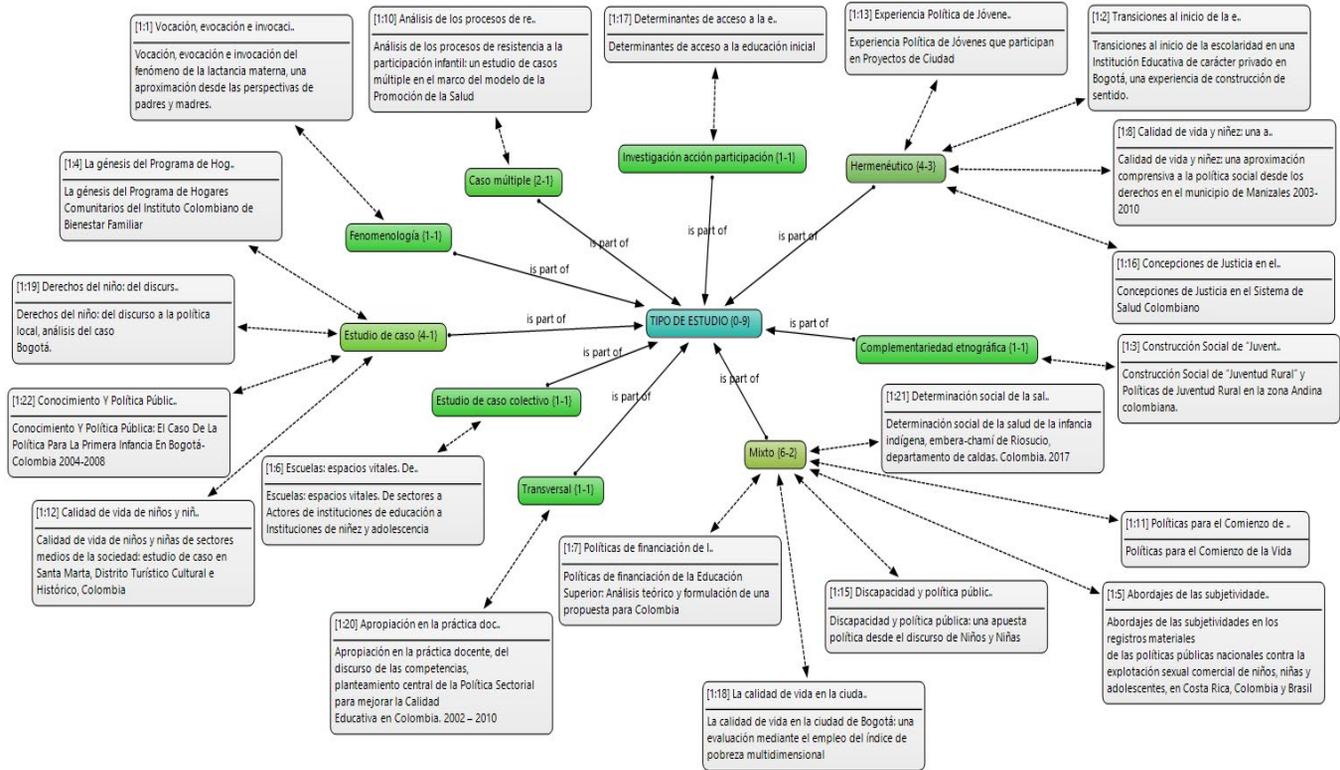
el ejercicio de unos derechos fundamentales de los pacientes y establecer el tipo de relaciones que se dan entre médicos y pacientes en la práctica del CI.

Por su parte, el uso del método mixto es de una minoría en los trabajos de grado de la línea PPyPNJ, se puede inferir que corresponden al modelo *concurrente anidado*, el cual se caracteriza porque tiene un método predominante que guía el proyecto (cuantitativo o cualitativo), en donde el método de menor prioridad se anida en el método predominante y tiene una sola fase de obtención de datos cuantitativos y cualitativos (Creswell, 2009). Tal es el caso del estudio de Maribel Castillo Caicedo (2014) *Determinantes de acceso a la educación inicial*. En este aplica el modelo econométrico de tipo multinivel en cuatro niveles (región, zona, hogar, individuo) con el objetivo de analizar con base en las encuestas de calidad de vida del país y para Cali en 2013. También asume la investigación acción participativa. Su diseño metodológico fue de carácter mixto y transversal debido a que la recolección de datos se hizo en una sola intervención y se utilizó el análisis de correspondencias múltiples y de regresión logística multinomial y cualitativo. Se empleó el análisis de correspondencias múltiples como una herramienta para el análisis de las tablas de contingencia y por medio del diagrama cartesiano, que es el producto de la asociación entre las variables del estudio; se representan conjuntamente las distintas modalidades que toman los valores de la tabla de contingencia.

Por otro lado, el trabajo de grado de Heublyn Castro (2016) *Apropiación en la práctica docente del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia, 2002-2010*, se destaca por la amplitud de la muestra: 1550 docentes y 22 entidades territoriales certificadas de Colombia. Emplea el análisis de correspondencias múltiples de carácter transversal.

En cuanto a los *marcos de análisis* de las políticas públicas, se encuentran los estudios de análisis comparado de política pública (análisis documental) de Carlos Iván García (2010): *Sujetos de explotación: abordajes de las subjetividades en los registros materiales de las políticas públicas nacionales contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil* y la tesis de Jorge Enrique Vargas (2013) *Políticas para un buen comienzo de la vida desde los programas públicos de atención a la primera infancia en Australia, Canadá, Chile, Cuba, Dinamarca, Francia, Inglaterra, Holanda, Irlanda del Norte y Suecia*. Aplica el marco de análisis de Bobrow y Dryzek (1987) para identificar la pertinencia conceptual y de filosofía política de los programas. Estas investigaciones se sustentan en la democracia deliberativa y la razón pública.

Figura 4.
Red semántica 4: tipo de estudio



Conclusión

El reporte analítico de la producción de investigación de la línea PPyP-NJ permite comprender que la investigación en ciencias sociales necesariamente está vinculada con el tema de las políticas públicas, las cuales han sido abordadas, no solo como mecanismo de construcción social, sino como objeto de investigación. Es un tema sobre el cual existe abundante bibliografía y una multiplicidad de visiones y conceptos. Sin embargo, como sociedad y como miembros del Estado aún nos falta comprender el campo propio de las políticas públicas (Roth, 2008).

Los trabajos de grado apropiaron diversos enfoques epistemológicos y teóricos que permiten explicar y comprender la condición de la niñez y la juventud en el contexto nacional e internacional; son estudios que en la actualidad se abordan desde miradas interdisciplinarias y que han generado nuevas categorías y conocimientos. Prevalcen en los trabajos los enfoques de investigación cualitativa y hermenéutica y una minoría que abordan el impacto de política desde metodología mixta. No obstante, las investigaciones de la línea no se fundamentan en su mayoría en los marcos de análisis propios de la disciplina. Pese a la rigurosidad en los procesos de investigación de la línea y a la importancia que revisten los distintos temas y actores objeto de análisis, se podría decir que el impacto esperado no se ha logrado debido, entre otros factores, a la separación entre la academia y la institucionalidad. Es poca la receptividad por parte de los actores gubernamentales implicados en el diseño y ejecución de las políticas del Estado, así como con respecto a los avances y logros que en materia social se obtienen al interior de la academia. Ello se debe a la falta de voluntad política y el interés de los gobiernos por la implementación de programas asistencialistas, sumado a la ausencia de reconocimiento del aporte que los profesionales en ciencias sociales durante muchas décadas le han dado a la producción de conocimiento con respecto a las políticas públicas en Colombia.

Lo anterior interpela a la institucionalidad y a la academia acerca del impacto que generan las políticas públicas y es un elemento recurrente en las investigaciones realizadas: las políticas de niñez y juventud no han logrado trascender lo meramente formal o normativo; es decir, no existen políticas públicas que efectivamente impacten de manera significativa las necesidades más básicas de esta población, en particular de aquella que se encuentra en estado de vulnerabilidad.

Referencias

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Cardona, M. (2012) *Acción colectiva en los mercados de trabajo: el caso de los jóvenes empacadores de comercializadoras en Medellín y Manizales* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Castillo, M. (2014). *Determinantes de acceso a la educación inicial* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Castorina, J. A., & Zamudio, A. M. (2019). Supuestos ontológicos y epistemológicos en las investigaciones del cambio conceptual. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(2), 50-69.
- Castro, H. (2016). *Apropiación en la práctica docente del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia, 2002-2010* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Córdoba, C. I. (2013). *Procesos de resistencia a la participación infantil: un estudio de casos múltiples en el marco del modelo de promoción de la salud* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- De Sena, A., & Cena, R. (2014). ¿Qué son las políticas sociales? Esbozos de respuestas. En A. De Sena (Ed.), *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido en emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales* (pp. 19-50). Estudios Sociológicos.
- Del Castillo, S. E. (2009). *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Durán, E. J. (2016). *Derechos del niño: del discurso a la política local. Análisis del caso Bogotá* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.

- García, C. I. (2010). *Sujetos de explotación: abordajes de las subjetividades en los registros materiales de las políticas públicas nacionales contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Garzón, K. R. (2014). *Discapacidad y política pública: una apuesta política desde el discurso de niños y niñas* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- González, D. M. (2008). *Lactancia materna: una aproximación desde la perspectiva de los padres. Percepciones que los padres tienen del fenómeno de lactancia y su relación con la política de lactancia materna* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Gutiérrez, L. C. (2010). *Políticas de financiación de la educación superior: análisis teórico y formulación de una propuesta para Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Hincapié, C. M. (2011). *Escuelas: espacios vitales. De sectores a actores. De instituciones de educación a instituciones de niñez y adolescencia* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Jiménez, W. G. (2014). *La calidad de vida en la ciudad de Bogotá: una evaluación mediante el empleo del índice de pobreza multidimensional* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- López, A. J. (2009). *Construcción social de juventud rural y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- «Los retos que afronta el nuevo gobierno en materia de niñez y juventud». (2018, 31 de julio). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/los-desafios-que-tiene-el-nuevo-gobierno-en-ninez-y-juventud-249772>
- Mieles, M. D. (2013). *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, distrito turístico cultural e histórico, Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Navarro, F. (2016, 8-11 de noviembre). *Innovación y gobernanza colaborativa para la gestión de las políticas públicas* [Ponencia]. XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago de Chile, Chile.

- Ortega, J. A. (2014). *Concepciones de justicia en el sistema de salud colombiano* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Ovalle, C. E. (2009). *Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Peralta, B. C. (2014). *La participación de los jóvenes en la política pública de juventud (PPJ) de la región centro sur del departamento de Caldas (RCSC), Colombia-2014* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Pineda, N. Y. (2018). *Conocimiento y política pública: el caso de la política para la primera infancia en Bogotá, Colombia, 2004-2008* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Roth, A. N. (Ed.). (2017). *Análisis de políticas públicas: perspectivas pragmáticas, interpretativas, de redes y de innovación pública*. Universidad Nacional de Colombia.
- Roth, A. N. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, (33), 67-91.
- Salazar, M. (2011). *Calidad de vida y políticas de niñez: una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en el municipio de Manizales* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Saldarriaga, A. (2014). *Experiencia política de jóvenes que participan en proyectos de ciudad* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Unicef. (2007). *Código de la infancia y la adolescencia. Versión comentada*. Autor.
- Vargas, E. (2014). *Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la educación básica en el municipio de Pereira* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Vargas, J. E. (2013). *Políticas para un buen comienzo de la vida* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>

Capítulo VI

Una mirada contraintuitiva de las emociones

David Arturo Acosta-Silva²³

Introducción

La línea *Praxis cognitivo-emotiva en contextos educativos y sociales* (parte del grupo de investigación *Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades*) ha trabajado durante las dos últimas décadas en el estudio de los procesos emocionales y cognitivos de la niñez y la juventud, desde una perspectiva inter y transdisciplinar, con el objetivo primordial de transformar su realidad educativa y social. En el presente capítulo, a manera de resumen de las discusiones y avances teóricos de la línea en los últimos años,²⁴ expondremos una de nuestras principales apuestas teóricas: aquella relativa a las emociones y los sentimientos. Sin embargo, queremos ser claros al plantear que esta es una aproximación en la que estamos y seguiremos trabajando, basados principalmente en los avances de las tesis desarrolladas por los miembros de la línea y en los resultados teóricos y empíricos de investigadores alrededor del mundo. De manera tal que de ninguna manera puede considerarse como un trabajo definitivo, sino más bien como una lectura en permanente evolución.

En busca de las emociones

Es difícil imaginar un mundo en el que ningún libro, canción o poema nos conmueva, ninguna actividad nos motive, ninguna mala noticia nos deje incólumes. La absoluta centralidad de las emociones para la experiencia humana hace que una situación como esta sea casi inconcebible.

23 David Arturo Acosta Silva es filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Educación de la Universidad de La Salle y doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Actualmente se desempeña como director de la línea Praxis cognitivo-emotiva en contextos educativos y sociales y como coeditor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Orcid: 0000-0003-3672-5030

24 Otras pueden encontrarse en Restrepo *et al.* (2016).

No obstante, la naturaleza de las emociones nos es esquiva: aunque para nosotros pueda ser lo más común y natural sentir felicidad, miedo o asco, muchas veces se nos escapa el porqué nos encontramos dominados por esas sensaciones, cuál fue su detonador o cuáles sus fronteras puntuales. En palabras de Ledoux (1996), «estas parecen tener su propia agenda; una que frecuentemente es generada sin nuestra participación voluntaria» (p. 22).²⁵ Igual de ardua es la tarea de tratar de definir las, de captar su carácter sin caer en lugar comunes, definiciones circulares o referencias metafóricas.

Es posible que la combinación de los dos anteriores elementos —tanto lo esencial que son para fenómeno humano como su brumosa esencia— sea la razón que las han convertido en tema predilecto de pensadores y artistas por milenios. La discusión sobre las emociones puede encontrarse en tratados sobre el alma, disquisiciones alrededor de lo moral o debates estéticos. Sin embargo, en uno de los campos en que las emociones fueron notorias por su ausencia fue, de manera lamentable, el las ciencias cognitivas (especialmente desde el auge del conductismo hasta la década de los ochenta). Desde luego no faltaron investigadores que harían significativos y seminales avances en el área (como Walter Canon en los años veinte o Magda Arnold en los sesenta), mas no sería sino hasta hace apenas unas décadas que las ciencias cognitivas girarían su atención en masa hacia el tema y lo consideraron una empresa científica seria.

Más allá de lo penoso de esta miopía, la limitada cantidad de investigaciones sobre las emociones durante gran parte de la historia de las ciencias cognitivas ha significado que, si bien los avances son sustantivos y reveladores, todavía queda una enorme cantidad de vacíos en nuestra comprensión de sus elementos, procesos y sistemas.

En lo que sigue sintetizaremos lo que hemos aprendido en estos años gracias a las revisiones teóricas, procesos experimentales, análisis de casos de lesiones cerebrales y, por sobre todo, adelantos en las técnicas de generación de imágenes cerebrales. Desde luego, es de esperar que estas pocas páginas solo nos permitan presentar una mirada extremadamente general, lo que dejará de lado no solo los detalles particulares, sino los datos empíricos que nos han permitido llegar a las conclusiones que se expondrán. No obstante, nuestro objetivo es presentar una lectura que, si bien inacabada, creemos que permite analizar a las emociones con una nueva luz.

25 «They (...) seem to have their own agenda, one often carried out without our willful participation» (T. del a.).

La mirada cognitiva

Lo primero que tendremos que aclarar es que la postura de las ciencias cognitivas es notoriamente contraintuitiva, de manera que se presenta incluso como alienada de los planteamientos que se podrían enunciar desde las ciencias sociales o humanas. De tal manera, podríamos introducir esta mirada paulatinamente, pero creemos que es más potente plantearla sin reservas: consideramos a las emociones como una serie de respuestas corporales relativamente estereotípicas (tanto en su forma bioquímica como neural), innatas y automáticas frente a estímulos (internos o externos) que nuestra especie —no de manera exclusiva— ha desarrollado durante los milenios de su evolución. Dichas respuestas serán luego «experimentadas» por nuestro cerebro, producto de lo cual tomaremos consciencia de haber *sentido* dicha emoción; esto es, habremos tenido un *sentimiento*.

Ahora, puede que esta postura parezca bastante sucinta, pero hay mucho que «desempacar»; así que lo mejor es ir paulatinamente realizando algunas aclaraciones, las cuales desarrollaremos con mayor detalle a lo largo de este escrito.

La primera y más importante precisión que debemos subrayar es que emociones y sentimientos (a diferencia de lo que nos dice nuestra experiencia, nuestro sentido común o nuestro uso usual del lenguaje) los entendemos como dos procesos diferenciados estructural, temporal y fenomenológicamente desde las ciencias cognitivas. Esta distinción no es, de ninguna manera, una decisión arbitraria: las investigaciones sobre la arquitectura cerebral nos mostraron (también para nuestra sorpresa) cómo las emociones tienen una «firma» característica: el tener que ver fundamentalmente con la *acción*, con la respuesta de nuestro cuerpo ante estímulos. Por su parte, los sentimientos son más nuestra percepción de estos procesos (posterior, aunque no parezca); son en realidad *sensaciones de nuestras emociones*, esto es, la revelación de lo que está pasando con nuestro organismo (Damasio, 2003, p. 6).

Esta conclusión ha sido también respaldada por el análisis de pacientes que han sufrido lesiones en ciertas regiones de su cerebro; estas producen que dichas personas puedan experimentar corporalmente una emoción (es decir, que ocurran y se manifiesten los cambios asociados a ella), pero que no experimenten cognitivamente ningún sentimiento.²⁶ También está

26 Mientras que lo contrario no ocurre: si se pierde la capacidad para generar una emoción, el sentimiento asociado a ella no aparecerá (Damasio, 2003).

el caso de otras lesiones que producen que una persona pueda tener ciertos sentimientos (por ejemplo, felicidad) pero no otros (miedo o asco).

De lo anterior se deriva nuestro siguiente postulado: llamar a todo el proceso «emoción» (como usualmente lo hacemos en el lenguaje ordinario) no sería lo más apropiado. No obstante, la enorme limitante es que, desde luego, no existen vocablos diferenciados para, por ejemplo, la emoción ira y para el sentimiento que esta genera.

La segunda aclaración que debemos realizar es que, en tanto que automáticas, gran parte del proceso de generación de emociones se realiza fuera de nuestros procesos conscientes y, por ende, lejos de nuestro control y dominio. Cosa diferente ocurre con los sentimientos: su esencia está precisamente en que son parte de los procesos de los cuales tenemos consciencia (Damasio, 1999; Ledoux, 1996).

Finalmente, la última precisión es más una dificultad terminológica, en la cual todavía seguimos sin encontrar una salida adecuada: el empleo de las palabras españolas *sentimiento* y *afecto*. En primer lugar, sentimiento no indica correctamente lo que hemos presentado como ese proceso que se diferencia de las emociones; así, sabemos que en español ambos vocablos son empleados de forma intercambiable, lo que desde luego desdibuja esa diferenciación. Por otra parte, la palabra *sentimiento* tampoco captura por completo los matices que le hemos otorgado a dicho proceso; su empleo común no caracteriza a este proceso como un sentir o percibir lo que pasa en el cuerpo.

Es por esa razón que en la línea hemos preferido adoptar el extranjerismo *feeling*, bajo la concepción y manejo que a este le otorga Damasio (1999, 2003); esto es, un *feeling* no solo cubriría ese sentir una emoción (y saber que se está experimentando una emoción), sino también sentimientos de «nivel superior» (como los morales).

Por su parte, la palabra *afecto* tiene en nuestro idioma una connotación notoriamente centrada en una única emoción (sentir afecto por...); mientras que para nosotros implica un proceso previo a la generación de la emoción (estar afectado por...), si bien, de nuevo, continuamos discutiendo su alcance y sentido en la línea.

Una historia condensada

Para poder comprender un poco más de dónde viene esta lectura que hemos caracterizado como contraintuitiva, es necesario repasar un poco de la historia del estudio cognitivo de las emociones. Y para comenzar este

camino, la figura que en psicología siempre aparece es la de William James, uno de los pioneros de las ciencias cognitivas.

A finales del siglo XIX, James propuso una famosa y casi subversiva idea: cuando estamos frente a un estímulo, por ejemplo un oso, ¿corremos porque sentimos miedo o tenemos miedo porque corremos? (James, 1884, p. 190). Más allá del aparente juego de palabras, lo que James pretendía expresar era el orden del proceso de producción de las emociones; es decir: ¿lo que primero ocurre es el sentimiento (tener miedo en este caso), lo que luego desencadenará nuestra respuesta corporal, o viceversa?

Como hemos expresado ya, nuestra experiencia parece decirnos que corremos porque tenemos miedo, pero James argumentó lo contrario: «mi tesis (...) es que los cambios corporales ocurren directamente luego de la *percepción* del hecho exitante y que nuestra sensación de dichos cambios mientras estos ocurren es la emoción [énfasis en el original]» (James, 1884, p. 189-90).²⁷ La razón de esta propuesta es que James consideraba (correctamente según nuestro conocimiento actual) que las respuestas y procesos corporales son el fundamento y la esencia misma de las emociones; esto es, la emoción se caracteriza por estar anclada en nuestro cuerpo. ¿Podemos pensar en la rabia sin una tensión corporal?, ¿en la vergüenza sin algún tipo de opresión?, ¿en la alegría sin la sonrisa? A todas luces es posible que podamos atenuar la expresión de estos cambios corporales, pero no por ello podremos suprimir su generación. Simplemente no existen emociones sin cambios bioquímicos, neurales y físicos.

Pero James fue un paso más allá: al experimentar una emoción, si tratamos de abstraer qué existe más allá de las respuestas corporales, nos daremos cuenta que no queda mucho más que nuestra mera consciencia de lo que le pasa a nuestro cuerpo (Damasio, 1994).

Esta propuesta sería tan potente que bien puede plantearse que muchos de los desarrollos posteriores la tomaron como punto de partida, buscando ya fuera probarla o refutarla. No obstante, esos nuevos acercamientos tardarían décadas en aparecer. Como planteamos desde nuestra introducción, el estudio de las emociones durante gran parte del siglo XX fue un «ciudadano de segunda clase» en la psicología en general y, con mucha más fuerza, en las ciencias cognitivas en particular.

27 «My thesis (...) is that the bodily changes follow directly the PERCEPTION of the exciting fact, and that our feeling of the same changes as they occur IS the emotion». (T. del a.).

Los pocos «visionarios» que se atrevieron a explorar el tema comenzarían a añadir más elementos a la postura inicial de James. Uno de los más importantes aparecía apenas en los años sesenta, a través de las investigaciones de Schachter y Singer. Su lectura era que si bien James tenía la razón en poner el énfasis de las emociones en el cuerpo, en tanto que lo que podemos experimentar es relativamente ambiguo, la cognición sería necesaria para determinar cuál es la emoción que estamos sintiendo en un momento determinado; y ese proceso requeriría de un análisis del contexto específico de ocurrencia y de nuestras experiencias previas. Por tanto, nuestras emociones requerirían de una interpretación cognitiva de lo sucedido. En otras palabras, por más que el cuerpo fuera, en palabras de Damasio (1994), «el teatro de nuestras emociones», de todas formas el cerebro tenía un papel crucial: analizar y tratar de comprender qué estaba sucediendo.

La ortodoxia criticaría duramente a Schachter y Singer, pero habían sembrado una semilla que continuaría Magda Arnold con un trabajo que se convertiría en la piedra angular del estudio contemporáneo de la emoción (Ledoux, 1996): la teoría de la valoración (*appraisal*). Para esta investigadora, si bien Schachter y Singer tenían razón, tanto ellos como James habían dejado de lado un problema previo: qué ocurre antes de esa interpretación cerebral, esto es, en el momento entre el estímulo y la respuesta; simplemente algo debía producirla. Su propuesta sería que nuestro cerebro evalúa de forma rápida y casi automática si una situación a la que nos enfrentamos es potencialmente dañina o benéfica; no será sino posterior a este proceso que la experimentemos conscientemente como una emoción y, gracias a esa evaluación, es que tomaremos acciones específicas para hacerle frente.

Ahora, aun a riesgo de ser demasiado sintéticos, podemos decir que pasarían treinta años antes de los estudios sobre la emoción tomaran un nuevo —y renovado— vigor y, con él, se planteara una revisión de la teoría de la valoración. Es así como a mediados de los años noventa finalmente las ciencias cognitivas reabrirían sus puertas a la emoción, especialmente gracias al empuje de trabajos de investigadores como Antonio y Hanna Damasio, Robert Zajonc, Jonathan Haidt, Nico Frijda y Joseph LeDoux.

Estos y otros muchos más, poco a poco demostrarían que el estudio de las emociones era más que una cuestión filosófica fuera de cualquier posible acercamiento científico. Una oleada de investigaciones empezaría a ocurrir, lo que luego se vio académicamente validado por la aparición, no solo de programas posgraduales sobre la temática, sino por una multitud de revistas dedicadas a la socialización de la investigación de las ciencias cognitivas sobre el fenómeno emocional: desde la pionera *Cognition &*

Emotion (1987), pasando a las que consolidarían el proceso como *Emotion* (2001, de la American Psychological Association), hasta su proliferación con títulos como *Social Cognitive and Affective Neuroscience* (2006, de la Oxford University Press) y *Emotion Review* (2009, Sage).

En ese primer momento de los noventa, la investigación estaría centrada fundamentalmente (además de la revisión de las bases epistemológicas y metodológicas de estudio de la emoción) en estudios sobre la naturaleza de las emociones individuales, la determinación de cuáles son las emociones básicas y cómo se desarrollan en los niños (Rothermund & Koole, 2018). Así mismo, también sería central la consolidación y evaluación de los postulados de la teoría de la valoración. Los nuevos resultados demostraron que, si bien es cierto que dicho proceso logra determinar el significado que le damos a un estímulo, la mayor parte del procesamiento emocional de ese estímulo ocurre fuera de cualquier proceso consciente. Es más, actualmente es claro que la inmensa mayoría de los procesos emocionales en realidad ocurren fuera de nuestra consciencia.

Entrados al presente siglo, se incrementarían los estudios que incluirían el análisis de los contextos socioculturales y su influencia en los emocionales, así como un aumento sustancial en estudios desde una mirada mucho más neurológica; pero el cambio más notable sería el pasar de las propuestas teóricas a las empíricas, lo que marca un paso hacia la búsqueda por contestar preguntas mucho más concretas (Rothermund & Koole, 2018); ello se combina, por ejemplo, en un marcado interés por la investigación de emociones de corte social como la envidia, la vergüenza o la culpa, así como el largo interés en la regulación emocional.

El otro punto clave frente a las teorías «clásicas» como las de James y Arnold, es que hemos establecido que los procesos emocionales también pueden ser desatados por los mismos procesos cognitivos y no exclusivamente por la interpretación de eventos externos. Dicho de otra manera, nuestros mismos pensamientos también pueden despertar nuestras emociones.

La generación de las emociones

Ahora, luego de este breve recorrido histórico, seguramente varias preguntas se mantendrán en la mente del lector: si emoción y sentimiento son supuestamente dos procesos diferentes, ¿por qué no los *siento* así?, o más escuetamente, ¿cómo es que hemos estado —y continuemos es-

tando— equivocados durante tanto tiempo al confundir sentimientos y emociones?, ¿acaso no podemos considerar esto meramente como un error semántico?

Para responder a lo anterior debemos explicar con más detalle el proceso de producción de las emociones y los *feelings*. Un ejemplo siempre es bien recibido (y, en este caso, es el más empleado al hablar de emociones): imaginemos que estamos de noche solos en nuestra casa cuando ocurre un fuerte ruido en la planta superior. Esas ondas de sonido (lo que llamaríamos en nuestra área un «estímulo sonoro») son capturadas desde luego por nuestros oídos y llevadas hasta una estructura cerebral llamada tálamo, la cual se encarga (en este caso) de distribuir este estímulo hacia dos partes diferentes: una de estas señales, prácticamente sin ningún tipo de procesamiento, es dirigida hasta la amígdala; mientras que la otra (que posee muchos más «detalles» e información) la dirige hacia la región de la corteza cerebral encargada del procesamiento de lo auditivo.

Ahora, esa división no es una simple rareza inexplicable y paradójica de nuestra arquitectura cerebral; todo lo contrario, es clave para nuestro argumento: la señal recorre esos dos caminos porque cada uno de ellos tiene una función específica, a saber: una de manera casi automática, la otra mucho más «lenta» (si por lenta entendemos unas milésimas de segundo). La primera genera la reacción emocional automática, mientras que la segunda nos permite crear una detallada representación del ruido, para luego evaluar (ahora sí cognitivamente) si lo que escuchamos efectivamente implica un peligro para nosotros, o si simplemente es producto del viento al cerrar de golpe una ventana. Lo anterior significará que nuestro cerebro tendrá que analizar la información, categorizarla, revisar en nuestra memoria sonidos similares y tomar una decisión; todo ello que requerirá de estructuras corticales y de una mayor cantidad de tiempo. Es precisamente por ese factor del retardo temporal (*time delay*) por lo que la respuesta emocional automática es tan potente; nos permite saltarnos todo este proceso y tomar decisiones literalmente «sin pensarlo dos veces». Casi diríamos: «¡sin pensarlo ni una sola vez!»

Dicho de otra manera, nuestro cerebro está evolutivamente diseñado para responder emocionalmente a ciertos estímulos de manera automática porque estos pueden implicar, literalmente, una situación de vida o muerte. Por esta razón, Damasio (2009) llama a las emociones «paquetes de inteligencia inmediata» para tomar decisiones; un «más vale prevenir que lamentar» evolutivo. Luego de ello sí evaluaremos la situación conscientemente.

Pero ese sistema automático es el que realmente nos interesa, en tanto que es el encargado de la generación de las emociones; así que revisémoslo con más detalle. Planteemos que la señal auditiva apenas procesada por el tálamo se dirige a la amígdala; esta es una estructura que durante décadas ha sido asociada a las emociones, al punto que durante mucho tiempo se la consideró como la única encargada de este proceso.

Lo que esta realiza es activar un sistema de excitación (*arousal*) que le dice a nuestro cerebro y a nuestro cuerpo que deben prepararse para actuar inmediatamente. Ello se produce tanto a través del sistema nervioso como por medio de vía sanguínea. De tal manera, dicho estado de excitación (que se puede mantener incluso por mucho tiempo)²⁸ permite que todos los sistemas implicados funcionen de forma coordinada y rápida, focalizando sus recursos en la reacción frente a la situación. Es por esa razón por lo que nos cuesta trabajo concentrarnos en otras tareas cuando estamos experimentando una fuerte emoción (Ledoux, 1996).

El siguiente momento de este proceso consiste en la respuesta corporal como tal: por un lado, ocurren cambios producidos por el sistema nervioso autónomo, los cuales pueden incluir una elevación del ritmo cardíaco, la producción de sudor, etc.; por otro lado, se generan respuestas hormonales (las cuales incluyen, *v. g.*, la producción de adrenalina) y, finalmente, la respuesta motora en sí, que es la que incluye los comportamientos estereotipados observables: huir, pelear o congelarse (*fight, flee or freeze*).

No obstante, y como obviamente sabemos por experiencia, el anterior proceso de respuesta emocional, los cambios corporales y sus comportamientos asociados variarán dependiendo de cada emoción. Lo anterior nos presenta una conclusión significativa: el procesamiento de los distintos estímulos y la generación las respuestas emocionales es tarea de sistemas cerebrales *diferentes* (aunque compartan ciertas estructuras). A diferencia de lo que se creyó durante muchos siglos, ahora es claro que las emociones no son producto de un único sistema, centro o estructura cerebral. Aunque algunas de esas estructuras son claves en general (como la amígdala), cada emoción sigue su propio camino y, en consecuencia, los detalles particulares de cada una son también diferentes (Damasio, 1999, Ledoux, 1996).

Pero si estamos hablando de diferentes emociones, la pregunta inevitable es precisamente ¿cuáles son ellas? Infortunadamente hay tantas res-

28 Para el caso específico del miedo, este estado de excitación continua es lo que genera lo que usualmente llamamos estrés y, así mismo, lo que genera sus famosos efectos negativos en nuestro cuerpo.

puestas como investigadores o posturas teóricas sobre el tema. No obstante, hay un cierto nivel de consenso en las que usualmente se denominan «emociones básicas»; el listado (que podemos rastrear hasta el mismo Darwin) usualmente incluye a la felicidad, el miedo, la rabia, el asco, la sorpresa y la tristeza. Su carácter de «básicas» es dado por la relativa facilidad con la que las podemos observar expresadas en diferentes culturas e incluso en diferentes especies animales.²⁹ Así mismo, han sido las más exploradas tanto por las ciencias cognitivas como por las sociales.

Por otra parte, están las emociones que han sido denominadas «sociales», «secundarias» o «de nivel superior». Este es el caso de la vergüenza, la simpatía, la gratitud, la envidia, el orgullo, la culpa, la indignación, la admiración, el desprecio, los celos y la pena. Ahora, si bien los elementos culturales son casi que definitorios en ellas, de ninguna manera este hecho las hace exclusivas de nuestra especie. Numerosos estudios han mostrado y analizado la expresión de algunas de ellas al menos en los mamíferos y en ciertas especies de aves (Hauser, 2000; Safina, 2015). Pero el hecho de que sean sociales no implica que carezcan de una base biológica; lo que significa es que la cultura (o la interacción con otros) es la que le enseña a los sujetos las situaciones u objetos que harán detonar cada una de estas emociones de manera particular y la manera en la que deberán —o no— ser expresadas.

Este último punto (los detonadores) es precisamente el otro elemento del proceso emocional que puede variar. Hasta el momento hemos considerado un único tipo —las percepciones del mundo exterior—, pero es claro que estas no son las únicas. Ya sea una memoria de un evento, objeto o situación o la generación de una imagen cerebral (como cuando imaginamos situaciones futuras) son capaces de producir respuestas tan fuertes como las de cualquier percepción. Como es de esperarse, los caminos neuronales que inicialmente se seguirán en este proceso no son los mismos que se seguirían si la emoción se hubiera generado por un estímulo externo, pero luego de que la amígdala entra en escena, el resto será igual.

Hasta aquí llegan las emociones. Como podemos ver, a lo largo del proceso que hemos presentado, nuestra mente, nuestra cognición, apenas si ha sido activada. El estímulo ha sido procesado y evaluado por nuestro tálamo (y, por tanto, ha actuado un pequeño elemento que merece también llamarse «cognitivo»), lo que ha generado una cascada de efectos corporales

29 Desde luego la expresión particular de una emoción varía por muchos factores, sean individuales, sociales, culturales o situacionales. No obstante, de manera general, son relativamente homogéneas.

y de comportamientos automáticos, pero todavía ninguna de las regiones y sistemas cognitivos «superiores» ha entrado en escena. Es por esta razón que en nuestra línea de investigación hemos llamado a las emociones «*valoraciones fósiles*»: antes de que evolutivamente los animales hubiésemos desarrollado un sistema cognitivo de alto nivel para la toma de decisiones, teníamos a las emociones con su evaluación evolutivamente fijada y con su conexión inmediata con el aparato motor para actuar y responder oportunamente frente a nuestras necesidades y cualquiera de los retos que nos planteara el contexto.

Los *feelings* entran a escena

Para ver aparecer a los *feelings* tendremos que esperar a que todos los cambios fisiológicos, hormonales y motores sean luego «interpretados», o mejor, representados por nuestro cerebro. Y ello, como ya planteamos, se vuelve precisamente definición para nosotros. Según Damasio (1999), en tanto las emociones ocurren fuera de nuestra consciencia (y sin requerirla en absoluto para procesarlas), son los *feelings* los que nos permiten conocer no solo la ocurrencia sino, sobre todo, la potencia de nuestras emociones.

Así las cosas, un *feeling*, ese *estar sintiendo la emoción*, depende de que seamos/estemos conscientes de los cambios sucedidos en nuestro cuerpo y de su activación previa por un evento u objeto gracias a su representación en las regiones corticales. Dicho de otra manera, comprender el cómo, cuándo y por qué de nuestros *feelings* es una cuestión que depende más de nuestra comprensión de los estados conscientes que de nuestras emociones (Damasio, 1999; Ledoux, 1996).

Por tanto, en este segundo momento un *feeling* ya no es diferente a cualquier otra representación cognitiva producida por un estímulo; sentirnos felices o tristes para nuestro cerebro no es diferente a percibir que un objeto frente a nosotros tiene cierto color y forma, o que un sonido tiene cierto tono e intensidad; todas son representaciones generadas e interpretadas cognitivamente a partir de información recogida por los sentidos o por nuestras experiencias previas guardadas en nuestra memoria. Esta es tal vez una de las conclusiones más importantes y, de nuevo, totalmente contraintuitivas que hemos obtenido en estas décadas de estudio sobre tema: un *feeling* es tan cognitivo como cualquier otro contenido mental (sea un pensamiento, una memoria, etc.). En palabras de Ledoux (1999), «lo que diferencia el estado de tener miedo y el estado de percibir el color rojo no

es el sistema que representa el contenido de la conciencia (miedo o el color rojo), sino el sistema que provee las entradas al sistema de atención» (p. 19).³⁰

Lo que sucede es que esa cognición de nuestro cuerpo a la que llamamos *feeling* se yuxtapone a otros estímulos perceptuales provenientes del exterior (una situación, un objeto, una cara, etc.) y, al unir unas y otras, nuestra mente tiene la capacidad de cualificarlas como buenas o malas, dolorosas o placenteras y, en general, modificar nuestra visión de ellas; lo que, al final, nos permitirá tomar decisiones frente al conjunto (Damasio, 1994). Es decir, al tener un *feeling* (al sentir una emoción) estamos siendo conscientes de la conexión entre el objeto que detonó su aparición y el estado corporal producido por la emoción. No obstante, nuestra experiencia subjetiva unirá objeto y sentimiento, de manera que creemos ese objeto fue el que directamente nos generó el sentimiento experimentado y no los cambios en nuestro cuerpo.

Esa es, entonces, la respuesta a nuestras preguntas iniciales: la confusión entre emoción y sentimiento es producto de la organización del proceso mismo, así como de su enorme rapidez. Pero —como nos recuerda Damasio (2003)— más allá de lo que nos diga nuestra experiencia subjetiva, las emociones siempre precederán a los *feelings* por una simple razón: fueron desarrolladas evolutivamente mucho antes, y así se han mantenido como «las joyas de la corona de la regulación automática de la vida» (p. 34).

Ahora, un par de precisiones son necesarias para tener el panorama completo: nuestro cerebro mantiene un continuo y constante monitoreo sobre el estado de nuestro cuerpo (siempre que estemos conscientes, desde luego). Basta que usted deje por un segundo de atender a estas líneas para que pueda verificarlo por sí mismo: no solo podrá centrar su atención en cada parte de su cuerpo (su localización, niveles de presión, temperatura, etc.) sino también tendrá una sensación de su estado general: estar enérgico, tenso, fatigado, adolorido, indispuerto, etc. Antonio Damasio (1994, 1999, 2003) llama a esta información, a este mapeo general que mantiene sin descanso el cerebro del estado general de nuestros cuerpos «sensaciones de trasfondo» o «de telón de fondo», si lo prefieren *background feelings*, mientras que a aquellos estados corporales que hayamos *sentido o no*, y de los cuales dependen aquellas, «emociones de trasfondo». Es el estado

30 «What differs between the state of being afraid and the state of perceiving red is not the system that represents the conscious content (fear or redness) but the systems that provide the inputs to the system of awareness» (T. del a.).

general del ser del que podemos dar cuenta cuando nos preguntan ¿cómo estás? (Damasio, 2003, p. 44). Ahora, la clave es que es frente a este «de telón de fondo» relativamente moderado es que ocurren nuestras emociones (propriadamente dichas) como «explosiones repentinas» (Damasio, 1999, p. 52). Por tanto,

si una emoción es una colección de cambios en el estado del cuerpo conectados a unas imágenes mentales particulares que han activado un sistema cerebral específico, la esencia de sentir [*feeling*] una emoción es la experiencia de tales cambios juxtapuestos a las imágenes mentales que han iniciado el ciclo. (Damasio, 1994, p. 145)³¹

En conclusión, las emociones no son los únicos estados o momentos en el que cuerpo y mente se conectan; son más bien unas de las conexiones más llamativas, pero lejos de ser las únicas.

Lo siguiente será aclarar la función de los *feelings*: ¿para qué nos sirve tener esa consciencia de las emociones si estas ya nos otorgan las respuestas automáticas frente a las situaciones? La respuesta es simple: para lograr flexibilidad y autoregulación. El análisis que hagamos luego de que nuestra respuesta emocional ya ha sido activada nos permite determinar qué otras posibilidades de acción podemos elegir gracias a nuestras experiencias previas y, de tal manera, basarnos también en nuestro conocimiento y así tener algún control adicional frente a lo que nos enfrentamos.

La precisión final tiene que ver de nuevo con el vocablo *feeling*. Planteamos que la palabra «sentimiento» no captura la totalidad del sentido de *feeling*, pero la verdad es que este incluso este extranjerismo también se queda corto. Hemos seguido la postura de Damasio, según la cual un *feeling* no solo implica el sentir una emoción, así como también cubre los sentimientos y afectos en el sentido más «tradicional» y sociocultural de esta expresión. Pero existe otro elemento previo a los anteriores: los *feelings* preconcientes; es decir —y para complicar más el panorama—, también existen sensaciones que el cerebro procesa de lo que sucede con el cuerpo que no llegan a manifestarse en la conciencia, pero que de todas formas hacen parte de este constructo.

31 «If an emotion is a collection of changes in body state connected to particular mental images that have activated a specific brain system, the essence of feeling an emotion is the experience of such changes in juxtaposition to the mental images that initiated the cycle» (T. del a.).

Por tanto, el panorama (de alguna manera completo) nos presenta una cadena de sucesos que van desde la sensación, la percepción, su procesamiento cerebral, la detonación de la emoción que continuará con esa lectura que crea un sentir consciente (o inconsciente) de los cambios corporales. Finalmente, una serie de afectos y sentimientos basados con solo en dichos cambios sino también en los que entran a actuar factores socioculturales. Estos últimos pueden tratar de modificar o reprimir las expresiones de las emociones, pero nunca suprimirlas completamente.

Este último aspecto, a saber, el papel de la cultura en las emociones, lo estamos comenzando a explorar en la línea a través de tesis sobre la modulación emocional (y su impacto en la niñez; Martínez & Acosta, 2019) y, previamente, de manera complementaria en el análisis de las inteligencias múltiples de Gardner (en la tesis de Menjura, 2014). Pero todavía queda mucho trabajo por realizar, especialmente en cómo las diferentes sociedades moldean procesos emocionales.

Ahora, lo anterior de ninguna manera significa que neguemos la importancia y papel determinante de dichos procesos socioculturales de modulación y regulación, sino que afirmamos que dicha influencia ocurre sobre la base biológica de las emociones. En esta esfera dichos procesos juegan un papel determinante tanto en ciertos procesos de aprendizaje, expresión e interpretación tanto de las emociones propias como de los *feelings* ajenos. Es decir, un sujeto puede aprender a temer hablar en público, sentir ira frente a las incongruencias del gobierno o amar a los perros, pero esto no quiere decir que sea el contenido sociocultural de estas situaciones el que de alguna manera haya creado estas emociones. De nuevo, la característica definitoria de las emociones es su carácter innato; no obstante, su expresión pueda variar de persona a persona, entre culturas y entre situaciones. Así, el papel de la cultura no es para nada menor: define qué constituye un detonador de una emoción particular, algunos aspectos de su expresión y, finalmente, la cognición y el comportamiento que sigue la aparición de una emoción (Damasio, 1999).

Este hecho es importante, por ejemplo, en los procesos de regulación emocional (o modulación emocional, como los hemos llamado en la línea). Podemos controlar —algunas veces— los posibles detonantes de nuestras emociones (por ejemplo, cuando decidimos voluntariamente ver una película de terror) y también —aunque con mayor dificultad y dependiendo de la cultura— podemos manejar o reprimir la *expresión* de algunas de nuestras emociones; pero una vez el detonante ha entrado en el circuito de la emoción, no hay nada que podamos hacer: «tenemos la misma probabi-

lidad de detener una emoción que la que tenemos al tratar de prevenir un estornudo» (Damasio, 1999, p. 49).³² Esta es, palabras de Damasio, la tiranía de las emociones, a la cual solo somos capaces de escapar en ocasiones gracias a nuestra capacidad de planear y razonar.

Para concluir

Luego de lo hasta aquí dicho, ya podemos resumir las diferencias entre emoción y *feeling*: en primer lugar, las emociones siempre tienden a la acción (o re-acción), lo cual incluso está expresado en la construcción semántica del término mismo: e-moción; implica así movimientos, respuestas endocrinas, motoras o, en general, corporales. Por su parte, los *feelings* son más percepciones internas, subjetivas, en tanto que experiencias cognitivas de las emociones como procesos ya iniciados.

Lo anterior nos presenta la segunda diferencia: los *feelings* son dirigidos hacia el interior, mientras que las emociones —cuando son exteriorizadas por las respuestas corporales— resultan públicas (Damasio, 1999, 2003). Esto es, si bien puede ocurrir que las emociones no se expresen públicamente (por ejemplo, uno puede alegrarse y hasta admirarse de un buen chiste, pero ni siquiera sonreír, o avergonzarse sin enrojecimiento de las mejillas), no obstante, podemos tener una percepción directa³³ de ellas cuando son exteriorizadas; mas nunca podremos tener una percepción de los *feelings* de otros (a menos de que los exprese oralmente). Recordemos que estos últimos son imágenes —no necesariamente visuales—, lo cual los hace imposibles de ser observados. Pero esta diferencia también implica que ambos procesos son diferentes en naturaleza y en sus sistemas cerebrales de producción, lo que de nuevo justifica la diferenciación que hemos defendido (Damasio, 1999).

Finalmente, las emociones están ancladas en el desarrollo evolutivo de los animales (que poseen un sistema nervioso) y, por tanto, son fundamentalmente innatas. En este sentido pueden llamarse «reacciones» o formar parte del constructo más complejo de los instintos el que englobaría a los comportamientos complejos no aprendidos (como el de buscar comida,

32 «We are about as effective at stopping and emotion as we are at preventing a sneeze» (T. del a.).

33 Para ser totalmente precisos, puede que esta «directa percepción» de todos los procesos emocionales necesite en algunos casos de herramientas tecnológicas (v. g. pruebas de sangre); pero, en general, se mantiene su carácter de ser en principio observables. Lo que claramente no sucede con las imágenes mentales que son los *feelings*.

hacer un nido, aparearse, defender las crías, etc.). Por su parte, los *feelings*, y de manera específica los sentimientos sociales o de nivel superior, pueden estar profundamente influenciados por el contexto sociocultural.

Cuando reducimos así a las emociones al aspecto meramente biológico, estas parecen de alguna manera perder su fuerza, su «vitalidad». Pero lo que tenemos que recordar es que precisamente esa potencia; esa capacidad de «movernos» y «conmovernos» es la razón biológica de su existencia. Sin dicha capacidad no hubiesen sido evolutivamente desarrolladas para permitirnos tener mayor probabilidad de supervivir. Si solo fuesen unos limitados procesos que «sintiéramos», no generarían con la celeridad requerida las respuestas necesarias para actuar, para reaccionar, para mantenernos interactuando con nuestro siempre cambiante contexto.

Agradecimientos

Al Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe por su revisión del presente texto y a los miembros de la línea quienes, a través de nuestras discusiones, ayudaron a establecer las líneas generales de la propuesta que he presentado.

Referencias

- Damasio, A. (1994/2005). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain* (2ª ed.). Penguin.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. Harcourt.
- Damasio. (2009). *This time with feeling: David Brooks and Antonio Damasio* [Video]. <https://www.aspenideas.org/session/time-feeling>
- Hauser, M. (2000). *Wild minds*. Henry Holt.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Ledoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- Martínez, I. M., & Acosta-Silva, D. A. (2019). Una mirada al TDAH desde las alteraciones emocionales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 21(2), 251-274.

- Menjura, M. I. (2014). *Expresiones de las inteligencias de niños y niñas y concepciones de los maestros sobre inteligencia en el contexto de la educación preescolar* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional Cinde.
- Restrepo, F., Ocampo, E., Higuera, R., & Acosta-Silva, D. A. (2016). Género y cognición. En H. F. Ospina & C. A. Ramírez-López (Comps.), *Pedagogía crítica latinoamericana y género* (pp. 137-176). Siglo del Hombre; Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Rothermund, K. & Koole, S. L. (2018) Three decades of Cognition & Emotion: A brief review of past highlights and future prospects. *Cognition and Emotion*, 32(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1418197>
- Safina, C. (2015). *Beyond words: What animals think and feel*. Henry Holt.

Capítulo VII

Miradas y acercamientos a la educación y la pedagogía

Introducción

Este documento contiene las reflexiones de los docentes de la línea de investigación *Educación y pedagogía* (grupo *Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades*) acerca de las circunstancias y debates que atraviesan la pedagogía tomada en un sentido amplio en América Latina y en el contexto particular del Doctorado y de la línea de investigación referida.

Estos textos ponen en circulación las discusiones, reflexiones, cuestionamientos que se han esbozado, enunciado y desarrollado a lo largo de los seminarios doctorales realizados en los años 2019 y 2020, proponiéndose para la difusión entre los estudiantes del doctorado y el público en general.

Se pretende dar a conocer los elementos conceptuales del debate que se ha desarrollado en el seminario de línea del Doctorado a través de estos textos escritos con un espíritu de libre debate y de la discusión abierta, de tal forma que los argumentos expuestos sirvan de aportes a la formación doctoral en Colombia.

¿Educación/pedagogía/didáctica? problematizaciones a la luz de una historia de la práctica pedagógica

Oscar Saldarriaga-Vélez³⁴

Una Torre de Babel

Los educadores vivimos en una Torre de Babel. No se trata solo de una fuerte pluralidad de significados (usual en todo campo de saber dónde se dan luchas por la verdad y el sentido), sino de una verdadera confusión y superposición de usos y acepciones. El campo intelectual de la educación y

34 Historiador, Doctor en Filosofía y Letras-Historia, Université catholique de Louvain. Profesor titular Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Miembro del Grupo de *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Orcid: [0000-0002-3661-0586](https://orcid.org/0000-0002-3661-0586)

el campo conceptual de la pedagogía padecen un síndrome agudo, combinación de anomia epistemológica con amnesia histórica.

Quiero presentar acá, de modo esquemático, la tesis sobre las causas, razones y alternativas a ese síndrome, propuesta en Colombia desde la década de los ochenta por una de las tradiciones intelectuales generadas en el denominado «movimiento pedagógico» —donde convergieron masivamente maestras y maestros de base—, el movimiento sindical del magisterio, activistas de organizaciones no gubernamentales y no pocos grupos de investigación universitarios (Cárdenas & Boada, 1999; Suárez, 2002; Tamayo, 2006).

Desde 1979, el grupo de investigación *Historia de la práctica pedagógica en Colombia* (en adelante GHPP), orientado por Olga Lucía Zuluaga (una licenciada en Filosofía e Historia de la Universidad de Antioquia), lanza su proyecto de trabajo y también manifiesto (Zuluaga, 1979) *¿Por qué no llamarse grupo de Historia de la educación o de Historia de la didáctica, como lo sugería el lenguaje convencional de las facultades de Educación?* Se trataba de una doble toma de posición: ocuparse del saber pedagógico y su sujeto, y hacerlo con herramientas histórico-epistemológicas; levantar un trabajo estratégico para enfrentar una situación presente: la de subordinación —léase instrumentalización— de la pedagogía y del sujeto-maestro.

Estas investigaciones acerca de la práctica pedagógica se inscriben en un horizonte general que bien puede llamarse [el de] las condiciones histórico-culturales del maestro, condiciones que solo podrán conocerse a través de la historia de nuestra práctica pedagógica. Pero también, un punto de ese horizonte general es la pregunta por la función social asignada al maestro como «agente de la cultura». Al maestro se le ha declarado como «trasmisor de conocimientos», pero a la vez se le ha negado su acceso a la cultura. ¿Quién es el maestro?, y ¿quién entre todos los sujetos de una sociedad dada, es un maestro? En la historia encontramos el método de enseñanza, como distintivo del maestro, como si los conocimientos estuvieran hechos de una sustancia maleable y fuese preciso moldearlos, y como si el lenguaje del conocimiento tuviera que ser mirado y enunciado a través de una rejilla. La pedagogía no es solamente un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. (...) El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías o de las ciencias

y el instrumento que utiliza para ello es el *método de enseñanza*. Es esta condición del maestro (tener que adecuar el discurso de la ciencia a la edad de los sujetos del aprendizaje, hacerlo comprensible, dosificarlo y calificarlo), la que hace que su relación con el conocimiento sea a través de una práctica pedagógica. (Zuluaga, 1979, pp. 3-4)

La expresión *sujeto-maestro* (u *oficio de maestro*) se recodificó, de modo polémico, para caracterizar al sujeto de la enseñanza en su modo moderno de ejercicio: el momento a partir del cual,

mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico; de esto último tenemos una muestra muy clara en la forma como existe la pedagogía, hoy día, en las facultades de Educación. (Zuluaga, 1999, p. 156)

Pero no solo el término «maestro», sino los de «pedagogía» y «educación» han sido recodificados, es decir, historizados: recuperados y diferenciados según los sustratos históricos de su aparición y uso.

El régimen de las ciencias de la educación

Se trata, en términos técnicos, de un régimen de verdad: para la actual formación social colombiana, es el que Zuluaga ha denominado *régimen de las ciencias de la educación*. Caracterizado en una frase, dicho régimen ha instituido una relación atravesada por una tensión entre conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógicos. El trabajo del GHPP ha detallado el proceso histórico que en Colombia terminó por instaurar estas ciencias como las mediaciones autorizadas entre la educación (entendida, para avanzar una caracterización provisoria, como la institucionalización nacional e internacional de los llamados *sistemas educativos*) y la pedagogía, también caracterizada provisionalmente, como el archipiélago de saberes y técnicas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez, 2013; Ríos, 2008; Sáenz *et al.*, 1997).

En términos cotidianos, este régimen de verdad institucionalizado en las licenciaturas universitarias en educación implica, en primer lugar, que los programas de formación de maestros están divididos, *grosso modo*, por las disciplinas que forman el currículo de la enseñanza secundaria (ciencias naturales, ciencias exactas, ciencias sociales y humanas, lenguas y literatura, educación física y artes) o separados para la formación espe-

cial destinada a la primera infancia. No se concibe una formación pedagógica específica para la enseñanza universitaria, pues el supuesto es que allí las disciplinas se enseñan a sí mismas a través de los profesores.

En segundo lugar, este régimen se traduce en que los maestros en formación estudian prácticamente los mismos programas que estudian los profesionales de esas disciplinas y en un porcentaje menor toman cursos y prácticas pedagógicas especializadas (en el mejor de los casos, cuando esas disciplinas han logrado desarrollar sus propias didácticas específicas). El resultado es que los licenciados no podrán cultivar las disciplinas aprendidas con mayor rigor, de manera que no son aceptados como interlocutores válidos por los representantes académicos de esos saberes; pero tampoco son reconocidos como intelectuales de la pedagogía, si consideramos que esta no se ha constituido como una disciplina específica que reconceptualiza los problemas de la enseñanza en sus relaciones con la ciencia, la cultura, la política, la sociedad y la subjetividad. De este modo, se ha naturalizado el que el saber pedagógico de los maestros no sea reconocido sino como «práctico» o «técnico», siempre en carencia o en déficit frente a las exigencias de expertos y administradores, o bien, que su validez solo es aceptada cuando se expresa en los lenguajes técnicos y académicos. Un nuevo texto lanzado por el GHPP en 1988, *Educación y pedagogía: una diferencia necesaria*, es de nuevo un manifiesto que devela los devastadores efectos operados por esta escisión histórica entre las ciencias de la educación (como ciencias del gobierno de la población) y las técnicas de enseñanza para el saber pedagógico (Zuluaga *et al.*, 2003).

Tres nociones estratégicas para la resistencia y la reconfiguración...

Este régimen de las ciencias (y las facultades) de educación, que ya tras cien años de funcionamiento hace agua por todas sus fisuras, pide a gritos no solo resistirlo, sino reconfigurarlo. Estas tareas significan, en términos de nuestra cotidianidad académica, repensar tanto la estructura de los procesos de formación de maestros como las relaciones de *colonización* que los expertos (doctores, magíster, asesores, funcionarios, legisladores) mantenemos con la vida escolar. Diría, usando el lenguaje de combate foucaultiano, que la rearticulación de nuevas relaciones entre verdad, gobierno y subjetividad desde la recuperación del maestro como sujeto y de la pedagogía como campo de saber, sería posible invertir —subvertir— la objetivación producida por las ciencias de la educación, a partir de tres nociones transversales de saber y de lucha: el oficio de maestro, la cultura escolar y el saber pedagógico.

Sobre el primero ya hemos abundado en este texto. Sobre el segundo, la cultura escolar, vemos abrirse un campo emergente de trabajo sobre la cotidianidad y la experiencia escolar y extraescolar, el cual empieza a romper el hechizo estatalista que ha caracterizado nuestro saber sobre la escuela:

Es necesario explorar aquellos elementos del pasado que han dejado «huellas» en la cultura escolar actual. Estas huellas incluyen los registros gráficos, los diferentes portadores y géneros de texto, los instrumentos materiales de la cultura escolar, los discursos que se reproducen a diario acerca del oficio de enseñar y la práctica de aprender. La historia no se queda en el pasado, es la substancia misma con la que se construye el presente, y la fuente de ideas y fuerzas para trazar caminos futuros. Para ello, es necesario tomar en cuenta la rica diversidad cultural e histórica de formas de enseñar y de aprender que ha construido la humanidad. (Rockwell, 2000, p. 23)

En cuanto a la noción de *saber pedagógico*, solo me detendré a señalar que, en su uso arqueológico, Olga Lucía Zuluaga (1999) propuso una definición tensionada entre dos polos: el disciplinar y el de los saberes no formalizados. No es solo un nuevo nombre para la pedagogía; se trata, de un lado, de recuperar el carácter teórico y experimental de la pedagogía frente a su reducción instrumental como una «la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas» (p. 21). Pero, a la vez, reuniendo la conceptualización foucaultiana de saber, con la recuperación de *las artes de hacer*; en la perspectiva de Michel de Certeau es posible inscribir esta definición más disciplinar en otra más amplia, liberada de la tutela epistemológica y jerárquica de la cientificidad (Saldarriaga, 2016, p. 20). Abrir la posibilidad para los sujetos del saber pedagógico de «desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos [discursos heterogéneos] que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas [y con las culturas]» (Zuluaga, 1999, p. 21).

De modo que no se trata simplemente de cambiar de nombre a la pedagogía, sino de nombrar el nuevo campo epistémico y político donde ella entra en nuevos modos de saber y de hacer: como saber subalterno, puede nutrirse de y nutrir a todos los otros saberes excluidos por las jerarquías oficiales de la cientificidad. Pero puede también asumir un rol como interlocutor válido de las ciencias, las humanidades y las artes, reconciliando la cotidianidad de la vida escolar con la conceptualización experta. Esta sería

la soñada reconstitución, para y desde las maestras y maestros, de nuestra inteligencia integral de todo el complejo pedagógico-educativo, el campo intelectual y conceptual del saber pedagógico y su institucionalización en los sistemas educativos.

Referencias

- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Secretaría Distrital de Educación; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Cárdenas, M., & Boada, M. M. (1999). El movimiento pedagógico, 1982-1998. En O. L. Zuluaga (Investigadora principal), *Historia de la educación en Bogotá* (Tomo II) (pp. 195-229). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia, 1926-1954: entre universalismo y particularismo cultural*. Magisterio.
- Rockwell, E. (2009). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5(9), 11-25.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Universidad de Antioquia; Universidad de los Andes; Colciencias; Foro Nacional por Colombia.
- Suárez, H. (Ed.). (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002: entre mitos y realidades*. Magisterio; Corporación Tercer Milenio.
- Saldarriaga, Ó. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de *práctica pedagógica*. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 10-20.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>
- Tamayo, L. A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista HISTEDBR On-line*, (24), 102-113.
- Zuluaga, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista colombiana de Educación*, (4). <https://doi.org/10.17227/01203916.5007>
- Zuluaga, O. L. (1999) *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia; Anthropos; Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, J. A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quinceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En O. L. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quinceno, J. Sáenz & A. Álvarez, *Pedagogía y epistemología* (p. 21-40). Magisterio; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. (Obra original publicada en 1988).

Hacer educación popular y pedagogía crítica en la contemporaneidad: retos y perspectivas

Jaime Saldarriaga-Vélez³⁵

Introducción

Hacer educación popular y pedagogía crítica en la contemporaneidad remite a la pregunta por las condiciones de posibilidad de este modo de pensar la educación como alternativa, especialmente en América Latina, en tiempos de *crisis epocal, transición paradigmática* (Santos, 2011), vida líquida (Bauman, 2010), entre otros.

Esta tradición pedagógica sociocrítica, que se materializa en un movimiento social educativo conocido como *educación popular* y cuyo desarrollo sistemático se puede datar en la década de los sesenta del siglo XX, viene enfrentando desde la década de los noventa un replanteamiento que toca fundamentos epistemológicos, teóricos, políticos y pedagógicos; ello ha llevado a un valioso diálogo con otras perspectivas, tradiciones y reflexiones en el escenario latinoamericano y colombiano (con investigadores no solo latinoamericanos). De ello se ocupa este artículo.

La caída del muro de Berlín: crisis epistemológica y del proyecto político

La caída del muro de Berlín, en 1989, es símbolo de uno de los acontecimientos que puso en crisis uno de los grandes metarrelatos de la modernidad: el comunista; así como una historia concebida como predeterminada hacia un final de igualdad y desaparición de las clases sociales como las leyes de la historia (epistemología positivista retomada por el marxismo). Una visión cuestionada por Habermas en su texto clásico *Conocimiento e interés* (1982):

Por lo demás, Marx equipara esta teoría de la sociedad con las ciencias de la naturaleza (...). En un futuro la ciencia de la naturaleza será la ciencia del hombre, y a la vez será subsumida bajo esta: no habrá más que *una* ciencia (...). A la ciencia, en sentido estricto, le falta justamente este momento de reflexión, por el que se caracteriza una *crítica* que indaga el proceso histórico natural

35 Licenciado en Filosofía-Historia. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor vinculado de la Universidad de Antioquia (Colombia). Facultad de Educación. Orcid: 0000-0002-2374-4147

de la autoproducción del sujeto social y hace también al sujeto consciente de este proceso. (p. 55)

También la teología de la liberación cuestionó inicialmente dicha concepción del sujeto social e histórico (el proletariado) en cuanto a la pregunta levinasiana por el otro y su rostro, por el «pobre» (Carrasquilla, 1996), por el excluido; al igual que lo hicieron los llamados *movimientos sociales y organizaciones populares* (Torres, 2007).

La reflexión contemporánea que ahonda en la pregunta por los sujetos y las subjetividades, y no solo por el sujeto social, conecta así a la educación popular, a las pedagogías críticas y a las tradiciones investigativas derivadas (Torres, 2007, p. 94) con la perspectiva hermenéutica, enmarcándose como *hermenéutica crítica* (Mejía-Quintana, 2014, p. 17). No obstante, esta articulación exige también una crítica a la hermenéutica, buscando trascender la concepción de la experiencia humana como meramente individual. En este sentido investigadores críticos de la educación como Wilfred Carr (2013) argumentan así sobre dicha reconfiguración:

Por ejemplo, recientes avances del pensamiento posmoderno interesados en cómo están estructurados y desarrollados los discursos, y cómo se relacionan con el poder, son claramente relevantes para la investigación-acción crítica. También son los enfoques narrativos, de relatos e historias de vida como maneras de explorar cómo los participantes entienden la vida social de la que forman parte. (p. 41)

Este enfoque ha sido retomado por educadores populares e investigadores de nuestro medio como Alfredo Ghiso (2011), Alfonso Torres (Barragán & Torres, 2017), entre otros. Para ellos, hoy no es posible acercarse al mundo social sin la comprensión de la experiencia vivida tras toda acción colectiva emancipatoria, en consonancia con las *epistemologías del sur* que revalorizan los saberes propios de los excluidos, a estos como sujetos de saber como comunidades hermenéuticas desde la *hermenéutica diatópica* (Santos, 2011).

Un cuestionamiento a las nociones de poder y de la historia

Por otra parte, desde los movimientos sociales, el pensamiento socio-crítico latinoamericano va a encontrarse con discursos posestructuralistas que ponen en tela de juicio otros órdenes de dominación del capitalismo: no solo las clases sociales, sino también el género, las etnias, las generaciones, las culturas, etc., aportando otra lectura de poder desde la vida coti-

diana (Foucault, Deleuze, Serres Agamben, Derrida, entre otros). Ello sería retomado por pensadoras feministas latinoamericanas, indígenas, campesinas y organizaciones populares, aportando a una comprensión no individualista e intimista de los sujetos y de las subjetividades, señalando la relación entre procesos sociales y políticos de resistencia mediante procesos de subjetivación.

Desafíos en la educación popular y las pedagogías críticas en el marco de las ciencias sociales contemporáneas

La crítica a la concepción ortodoxa marxista del poder, así como a su concepción científica de la utopía, ha llevado de nuevo a educadores populares y a las pedagogías críticas a la pregunta por la relación entre educación y pedagogía, así como por las concepciones y prácticas educativas que se agrupan bajo el nombre de la *educación popular*. El primer tópico crítico es la concepción de sujeto y de subjetividades, y de los procesos formativos derivados. En nuestro medio colombiano, destaco los desarrollos en cuanto a la articulación de pedagogías críticas, subjetividades políticas y procesos de subjetivación (Alvarado *et al.*, 2008; Barragán & Torres, 2017; Piedrahita *et al.*, 2012; Ruiz & Prada, 2012; Saldarriaga, 2016; Torres 2007). También las pedagogías feministas han puesto en cuestión al sujeto emancipado de la modernidad: «Aunque las pedagogías feministas encuentran puntos de conexión con la tradición de la pedagogía crítica, ponen en cuestión al sujeto emancipado, que presupone una identidad fija, unificada y homogénea» (Martínez & Bernardos, 2018).

El segundo tópico crítico es el debate en torno a la concepción de *utopía* en su acepción de *final de la historia en equilibrio* al que indefectiblemente se llegará (Santos, 2011, p. 32). Santos señala como «*monocultura del tiempo lineal*, la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos» (p. 30). Este mismo autor, desde la *sociología de las emergencias*, alternativamente retoma el concepto de *todavía-no* como capacidad (potencia) y posibilidad (potencialidad) «con un componente de oscuridad y opacidad (...) y un componente de incertidumbre» (p. 33). A esta crítica de la utopía moderna, Santos propone «seguir no una utopía, sino solo una heterotopía» (Santos, 2006, p. 426). Se acerca con ello al pensamiento de Foucault (2014, p. 7). Para la pedagogía crítica, el debate sobre la noción de utopía exige replantear los procesos de educación y formación. De esto modo, toma relevancia la formación entendida como *procesos de subjetivación*, «como soporte de acciones de resistencia a relaciones de dominación, a la recomposición de subjetividades políticas» (Saldarriaga, 2016, p. 1391).

La configuración de dinámicas de subjetivación en los distintos escenarios educativos podría proveer a los procesos de formación de un principio tensional que mueva fronteras prefiguradas, deconstruya discursos, movilice relaciones de poder, visibilice sujetos y subjetividades, reconozca modos de vida no aceptados e incorpore saberes dados como no-existentes (Santos, 2011).

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Barragán, D., & Torres, A. (2017). *La sistematización como interpretación crítica*. El Búho.
- Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Carr, W. (2013). Becoming critical today. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (77), 35-44.
- Carrasquilla, F. (1996). *Escuchemos al pobre: aportes para una antropología del pobre*. Centro de Investigaciones Sociales.
- Foucault, M. (2014). *Espacios otros* [Diapositivas creadas por Juan Pablo Salamanca]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/imagologo/los-espacios-otros>
- Ghiso, A. (2011). *Sistematización: un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. Universidad Católica Luis Amigó.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Martínez, I., & Bernardos, A. (2018). *Pedagogías feministas*. Rebelión. <https://rebelion.org/pedagogias-feministas/>
- Mejía-Quintana, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Revista Pensamiento Jurídico*, (39), 15-53.
- Piedrahíta, C. L., Díaz, A., & Vommaro, P. (Comp.). (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Universidad Distrital; Clacso.
- Ruiz, A., & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Paidós.
- Saldarriaga-Vélez, J. A. (2016). Las escuelas críticas: entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1389-1404.
- Santos, B. d. S. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. En CIDOB (Org.), *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). CIDOB Ediciones.
- Torres, A. (2007). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. El Búho.

La educación como práctica y la pedagogía como campo disciplinar y profesional

Andrés Klaus Runge-Peña³⁶

Siguiendo a Durkheim (2000), pasando por Benner (1995, 1996, 1998) y llegando particularmente al sociólogo cultural Reckwitz (2003), proponemos considerar la educación como una praxis o práctica (Schatzki, 1996, 2002) social que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad) de reproducción social y mantenimiento cultural. Sostenemos en ese sentido (siguiendo también a un clásico del pensamiento pedagógico como Schleiermacher, 2000) que la educación y el saber práctico que la ha orientado han existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía como un campo disciplinar y profesional. Dicho con otras palabras: la educación y la pedagogía son dos cuestiones que se pueden diferenciar (Durkheim, 2000); que no remiten, por tanto, a un ámbito objetual idéntico. Y en ese orden de ideas, planteamos que la pedagogía se constituye como un campo de producción de saber (como disciplina científica y profesional) en tiempos recientes (Modernidad) y que tiene como marco para ello —o condición de posibilidad— un proceso progresivo de problematización (Foucault) social y «desencantamiento» (Weber) de la educación y, como consecuencia, una ruptura con el círculo práctico de la costumbre³⁷ en el que la educación como práctica había estado históricamente atrapada.

36 Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. Posdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clacso), Profesor Titular (Senior) de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. E-Mail: andres.runge@udea.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>

37 Acá se puede hablar de un «círculo práctico» que, para dar un ejemplo, es cuando uno camina (hacer rutinario) pero no se pregunta hacia dónde camina, por qué camina, si se puede tomar otro rumbo, etc. El círculo práctico alude a las cosas que se hacen por costumbre o de acuerdo con ciertos asuntos no reflexionados o dados por sentados, como cuando se golpea a las mujeres porque dentro de esa tradición siempre se ha golpeado a las mujeres; lo cual no da cabida a otras opciones ni posibilidades ni alternativas. De manera que, si así se ha hecho, entonces así se debe seguir haciendo y no se ha de cuestionar, por tanto, la manera en que se hace, ni ventilar otras alternativas.

La pedagogía, en tanto configuración moderna, surge entonces cuando se rompe con el círculo práctico entre acción —educativa— y costumbre (cuando se deja de hacer por simple costumbre) y cuando con ello se pone en discusión (reflexividad, distanciamiento, teorización) la pregunta acerca de las características, legitimidad y validez de la praxis educativa misma, lo cual lleva paulatinamente a una reflexión sistemática sobre dicha educación. «De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía» (Durkheim, 2000, p. 73), entendida aquella como reacción social frente a la llegada de los nuevos; de manera que, como solución estructurada, estable y durable en el tiempo (como práctica social), la práctica educativa permite que las mismas sociedades y grupos pueden continuar su existencia, a pesar y por encima de la muerte de sus individuos particulares. Dentro de la complejidad de la sociedad conjunta, la praxis educativa o educación aparece, por un lado, como una *forma de autoconservación humana, de humanización*, con la que se busca la superación del «desvalimiento» (Pestalozzi, 1797/2003, p. 65) y estado de no formación de las nuevas generaciones («el ser humano solo puede devenir humano mediante la educación»; Kant, 1803/1983) y, por el otro, desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una estrategia socioinstitucional con la que se busca la autorreproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre los individuos.

Vale resaltar que, a diferencia de los procesos de socialización espontáneos y de las formas de educación funcional que se dan (como aquellas que tienen lugar en el contexto de la familia), podría uno aseverarlo, en todas las sociedades, en las sociedades de creciente complejidad, tales procesos referidos a la acogida de los nuevos y a la transmisión cultural (a la continuación, resignificación y reapropiación de saberes relevantes) se estructuran y re-especifican como prácticas educativas institucionalizadas. Estas comprenden, de manera especial, acciones orientadas hacia el cambio y formación de los nuevos que son planeadas, en gran parte conscientes e intencionadas, focalizadas en unos fines y realizadas en unos tiempos y espacios y por un personal específico. Se trata entonces de prácticas de transmisión intergeneracional —de prácticas educativas o prácticas de enseñanza— que en su realización ya no quedan simplemente supeditadas a la espontaneidad y al arbitrio. Ya no son, como lo dice Durkheim (2000), «combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, que no deben su razón de ser más que a la influencia caprichosa de voluntades siempre contingentes» (p. 76), sino prácticas institucionalizadas (específicamente, como prácticas escolarizadas).

Es acá donde entra a cumplir un papel importante la escuela: esta, como institución moderna, entra a asumir la tarea de transmitir aspectos de la herencia cultural que ya no los puede hacer simple y exclusivamente la familia o la educación funcional. Por ejemplo, saberes como la química, la física, la matemática o la historia no los aprendimos, hasta cierto punto, gracias al intercambio generacional con nuestros padres, sino gracias a los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo por docentes especializados —en matemática, química o física— en instituciones escolares. Por tanto, la escuela en su sentido amplio, como instancia cada vez más especializada, se hace responsable de gran parte del encargo educativo y formativo de las nuevas generaciones (escolarización) desde la modernidad hasta la actualidad, lo cual supone que ha de contar con un personal formado, cualificado y organizado de manera profesional (cuerpo docente). Lo mismo aplica, entre otros, para el área de la medicina (médicos, hospitales, salud), para la religión (iglesias, sacerdotes, conventos) y para el derecho (abogados, sistema de derecho, juzgados).

De manera que mediante la educación o praxis educativa (Runge & Muñoz, 2012), ahora institucionalizada y escolarizada (escolarización), se comienza a regular, en términos micro y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos (alfabetización, capacitación laboral y formación profesional), manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad y de la cultura. Y con ello se les ayuda, a su vez, también a las nuevas generaciones a su supervivencia en sociedad (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas y ayudándoles en aquello que todavía no pueden).

El punto clave es que, desde entonces y como lo dice Dewey (1916/1995), «el mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastarán para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos» (p. 14), que llevan incluso a la cuestión de la cualificación y formación profesional de los nuevos y a la profesionalización de los mismos educadores. Dicho con otras palabras, esas formas específicas de educar (institucionales, racionales, intencionales, planeadas, etc.) se vuelven tan centrales para las sociedades contemporáneas (desde la Modernidad), que ya no simplemente se las pueden dejar a un personal inexperto o a las simples circunstancias caprichosas dentro las relaciones difusas entre padres e hijos. Por el contrario, quedan progresivamente en manos de educadores que se supone son expertos e idóneos (profesionales) y que llevan a cabo de manera específica y exclusiva esa tarea

(docencia) dentro de espacios separados para ello (escuelas). De manera que el actuar pedagógico profesional viene además acompañado, dentro de dicho proceso de especialización y espacialización, de una necesidad de reflexión y sistematización de saber y de una necesidad de profesionalización.

Sistematización de saber

Sistematización de saber y saber reflexivo en tanto el actuar pedagógico organizado laboralmente se comienza a apoyar de manera creciente en formas de saber sistemáticas (pedagogía, saber pedagógico y didáctico) que son mantenidas de manera organizada y reflexiva dentro de un área específica y que son continuamente transmitidas mediante procesos de formación formalizados. Se configura la pedagogía como un campo disciplinar y la reflexión pedagógica como una observación distanciada. Mollenhauer (1994) sostiene que así no solo se va estableciendo una barrera entre el infante y el trabajo adulto, sino que se va marcando cada vez más esa diferencia una suerte de *confrontación pedagógica* (p. 41 y ss.); es decir, gracias a prácticas educativas domésticas y, posteriormente, escolares que llevan a la creación de un espacio para el infante diferenciado del adulto y del trabajo adulto. Es el momento de paso de una *presentación* del mundo a una *representación* del mundo con una *intención pedagógica*, según la cual, en palabras de Mollenhauer,

ya no podemos más presentarle de un modo directo a los infantes nuestras relaciones y formas de vida, sino que estas se encuentran remitidas a una representación de la presentación: de nuevo el mundo, pero mejor, ¡al menos para los infantes! (...). Cuando le mostramos entonces «el mundo» a los infantes, no les mostramos el mundo, sino lo que de él creemos y, de eso que creemos del mundo, lo que nos *parece* digno de ser mostrado y provechoso. (p. 76)

Estos cambios van dando como resultado el surgimiento de la *pedagogía como reflexión sobre la educación*, pues bajo estos nuevos marcos sociales los seres humanos se ven enfrentados a cuestiones como: ¿cuál es la forma de vida que se le va a presentar de un modo sistemático, racional, organizado y justificado a las nuevas generaciones?, ¿qué —del mundo— se les va a —o se les puede— presentar?, ¿con qué medios se les va a presentar?, ¿cómo y en qué condiciones se les va a educar?, ¿en qué lugares ha de llevarse a cabo la educación?, ¿cómo se ha de asegurar el «éxito» o la adquisición de lo transmitido?, y ¿para qué y con qué propósitos se les va a educar? Preguntas que comienzan a socavar el suelo inamovible de la tradición

(el legado incuestionable de los ancianos³⁸ y de los ancestros) y a plantear la necesidad de una fundamentación y legitimación de todo trato educativo y formativo para con las nuevas generaciones, ligado a la necesidad también de un espacio social diferenciado para la realización de tales propósitos. Se rompe con el «eterno ayer de la costumbre consagrada por su inmemorial validez y por la consuetudinaria orientación de los hombres hacia su respeto» (Weber, 1967, p. 85), lo cual provoca la búsqueda de formas de racionalización y metodización del ámbito educativo. El hecho es que el intento de conseguir reglas para la acción educativa práctica solo mediante la observación irreflexiva de lo practicado, de lo hecho por costumbre, se vuelve un asunto cuestionable dentro de la reflexión pedagógica. Con ello se presenta el problema de la fundamentación y legitimación (el tener que dar razones). Pero todo ello tiene que ver también con una suerte de decepción cultural, social, histórica y educativa que provoca o lleva a la pregunta por el cómo y para qué de la educación y hace que surja la necesidad de un pensamiento pedagógico racional coherente.³⁹ Con ello queda esbozada así la problemática moderna de la educación y la necesidad de reflexionar (pedagogía) sobre ella.

De manera que el actuar —pedagógico docente profesional— empieza a fundamentarse y derivarse de una praxis laboral profesional y científicamente ilustrada y sustentada y a distanciarse así de del saber y actuar cotidianos y simples (de una educación espontánea y del «círculo práctico de la costumbre»), lo cual implica un progresivo autocercioramiento y auto comprensión de la esfera social de la educación y de sus agentes que lleva a una observación de segundo orden. Ya el mismo Herbart lo había cuestionado en 1802:

La experiencia sola no lleva a un actuar profesional. La edad sola no es garantía de un actuar profesional. Incluso muchas experiencias y años de práctica no pueden reemplazar la confrontación con la teoría. Las experiencias son siempre el resultado de

38 Como dice Foucault (1979): «El momento que presencié la transición de los mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a los mecanismos científico-disciplinarios, en que lo normal reemplazó a lo ancestral, y la medida al estatus, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre se hicieron posibles es el momento en que una nueva tecnología del poder y una nueva anatomía política del cuerpo se instauraron» (p. 193).

39 Precisamente para algunos autores la historia de la pedagogía se puede leer, desde entonces, como la historia de las disputas pedagógicas por ofrecer una imagen o concepción correcta de ser humano (de hombre).

preguntas que uno se hace y de pensamientos que uno se hace sobre un tema. La teoría amplía el campo de la mirada sobre el propio horizonte de la experiencia y puede servir de medida para la valoración de la propia praxis. (p. 125)

Así, se pasa entonces de un hacer (praxis) precrítico a un hacer (praxis) que tiene que ser reflexionado de una manera racional y sistemática.

Necesidad de profesionalización

Existe la necesidad de profesionalización en la medida en que, en las sociedades modernas y modernizadas, ese actuar pedagógico profesional deviene en el resultado de procesos de diferenciación social y se encuentra fuertemente marcado por ellos. Tiene que ver, además, con que las soluciones cotidianas o por costumbre se vuelven insuficientes e insustentables (históricamente se ha golpeado a niños y niñas, pero ya acá se rompe con esta costumbre y se exige otras acciones alternativas y racionalmente sustentadas). No se trata tampoco de una socialización laboral irreflexiva, sino de una formación académico-profesional y científica que implica un trabajo de reflexividad y cuestionamiento sobre lo que se hace.

La distinción entre docente profesional y no profesional resultado de tales dinámicas de diferenciación trae consecuencias importantes para la comprensión del actuar pedagógico: en la medida en que ahora la educación tiene lugar de una manera laboral, comienza a estar enmarcada dentro de un intercambio económico (mercado laboral), así como a estar sujeta a determinadas condiciones (sociales, culturales, legales, políticas, gubernamentales, espaciales, institucionales) de acción y de saber como, por ejemplo, el tener que comprender a ciertos grupos de manera educativa diferenciada, actuar de conformidad con ciertos roles, llevarse a cabo en ciertos espacios específicos, atender a ciertas directrices gubernamentales, seleccionar ciertos contenidos, entre otros, considerar ciertos criterios didácticos y metódicos, etc. También ha de partir de unas exigencias específicas: dosificando el compromiso emocional, especificando contenidos y relaciones frente a lo difuso, estableciendo unos regímenes de tiempo, configurando unos espacios de cierta manera, estableciendo ciertos criterios de selecciones y prácticas divisorias, etc. Todo ello lleva, por tanto, a una separación de las esferas sociales (por ejemplo, escuela y familia) y a unas formas de saber y de actuar específicas dentro de dichos contextos.

En un sentido grueso, se puede decir entonces que con la institucionalización del trabajo docente como una labor escolar se origina también el

proceso de profesionalización pedagógico-docente en el contexto académico-universitario con sus exigencias de formación científica. Esto remite, de otro lado, necesariamente a la dialéctica entre disciplina (pedagogía) y profesión (quehacer docente, práctica docente, profesionalidad docente) (Stichweh, 1987; Tenorth, 1990, 1994) que, por lo general, se presenta como una dialéctica —o tensión— entre saber científico-disciplinar y competencia laboral o, en un sentido más propio dentro del campo pedagógico, como el clásico cuestionamiento acerca de la relación entre la teoría y la práctica, y que tiene que ver con interrogantes como los siguientes: ¿se diluyen, combinan o no las prácticas profesionales investigativas (investigar) y las prácticas profesionales docentes (enseñar, educar, «maestriar»)?, ¿qué papel juegan los contenidos orientados científicamente y los orientados hacia el desempeño laboral en la formación docente?, ¿qué papel juega una formación intelectual y una formación orientada hacia la práctica en la formación docente?, ¿qué saberes y capacidades requieren los aspirantes a docentes para desarrollarse profesional y laboralmente?, ¿qué características y formas adquiere el saber pedagógico profesional docente?, ¿qué contribuciones ofrece la investigación en pedagogía y subdisciplinas pedagógicas (didáctica, didácticas específicas, estudios curriculares, psicología educativa, etc.) para el mejoramiento, cualificación y refuerzo de la profesión docente?, ¿son las facultades de educación o espacios semejantes ámbitos para la investigación (para la producción de conocimiento pedagógico/didáctico) o se han de ver como grandes centros de prácticas o instancias únicamente profesionalizantes?

Llegados hasta acá podemos decir que sobre el posicionamiento de la pedagogía ha habido siempre discusiones. El hecho es que la pedagogía no se deja organizar como cualquier otra disciplina científica tradicional. Como se puede notar, la relación entre investigación pedagógica (disciplina) y docencia (práctica) no es entonces un asunto trivial. La pedagogía es pues un ejemplo prototípico de *disciplinización de dominancia secundaria* (Stichweh, 1990, p. 324); esta, por un lado, genera una gran heteronomía en el campo haciendo de él un ámbito complejo y, por el otro, establece sus dinámicas en estrecha relación con el campo profesional de referencia, es decir, en relación con la profesión docente y sus desarrollos. Existe, por tanto, una *dinámica diferenciada* entre los desarrollos de la pedagogía como disciplina (*procesos de disciplinización*), los desarrollos de la profesionalización docente (*procesos de profesionalización*) y los desarrollos de la educación como praxis o práctica social que, a pesar de que se iluminen mutuamente, no se dejan subsumir los unos a los otros, ni esquematizar en una relación uno a uno.

La pedagogía como campo disciplinar y profesional se organiza de *modo coreográfico*: se encuentra asociada a diferentes sistemas de referencia, por un lado, al sistema de la ciencia y a su lógica de descubrimiento e investigación y, por el otro, a la necesidad de autointerpretación, orientación práctica y conocimiento profesional que se da con el surgimiento del subsistema social de la educación (los sistemas educativos). Como lo dice Heinz-Elmar Tenorth (1990):

La ciencia de la educación no debería comenzar por nivelar los intereses y posibilidades de sus respectivos autores (por un lado, en el ámbito de la ciencia y, por el otro, en el ámbito de la praxis) y tratar de establecer unidades donde no puede haber tales unidades. La ciencia de la educación debería, más bien, agudizar las diferencias (...) y por ello no relacionar de esa manera los discursos de la praxis y de la ciencia para iluminar el uno mediante el otro. (p. 94)

Así, con el concepto de campo disciplinar y profesional de la pedagogía se hace alusión, por un lado, a un espacio multidisciplinar con unos contornos flexibles y dinámicos, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber —pedagógico— y, por el otro, se señala la estrecha imbricación de las subdisciplinas pedagógicas con los diferentes campos prácticos (con las diferentes formas de la praxis educativa) y con los saberes profesionales (saberes experienciales, saberes que, saberes cómo, saberes hacer, saberes prácticos, saberes estratégicos, entre otros) que resultan de allí.

Se puede finalizar diciendo que en la actualidad hay un error básico de comprensión con respecto a la función de la teoría pedagógica por parte de los prácticos de la docencia —y otros— cuando estos creen que la teoría podría y querría prescribir o dar las decisiones para el caso concreto. Las decisiones siempre están o quedan como una capacidad individual e imprevisible (como parte de un saber profesional docente que no es solo *la* pedagogía) y no como la aplicación única de lo ya sucedió o de lo que es sabido. Son parte de un saber ganado mediante las experiencias reflexionadas (Prondczynsky, 1992, p. 248) que desbordan el saber disciplinario y que no se reducen a este. Por eso, en sentido estricto, el saber disciplinar de la pedagogía no está para dar reglas de aplicación, ni es un simple saber profesional orientador. Las decisiones del profesional docente —basadas en un saber profesional— son una cuestión de praxis profesional. De manera que el saber disciplinario de la pedagogía no le puede «llevar de la mano» al práctico docente en sus situaciones particulares y determinarle su actuar, pero sí puede ser «el ojo» que le permite ver más claramente ese contexto de su actuar y de su toma de decisiones. En ese sentido el saber profesional

docente debe estar en condiciones de orientar la acción y, a su vez, tener una base científica, reconociendo que acá pedagogía no quiere decir saber metódico, ni mucho menos un conjunto de reglas o de instrucciones.

Esto tiene como consecuencia el que

el saber profesional y el saber de la investigación, a pesar de algunas similitudes formales, no se reducen el uno al otro y que inclusive solo se pueden mejorar según sus propias lógicas. Dicho de otra manera: la profesión se aprende solo de la praxis profesional y la investigación se aprende solo de los procesos investigativos; ambos no se aprenden, en todo caso, uno de una manera inmediata del otro y tampoco del hecho de que se suspenda el primado de sus funciones específicas. (Tenorth, 1990, p. 93)

En otras palabras: por un lado, mayor formación científica no quiere decir mayor profesionalidad y, por el otro, mayor formación profesional no quiere decir mayor formación científica.

Referencias

- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa Verlag.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata. (Obra original publicada en 1916).
- Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*. Península.
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Herbart, J. F. (1964). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. En W. Asmus (Ed.), *Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften. Tomo 1. Kleinere pädagogische Schriften* (pp. 19-53). (Obra original publicada en 1802).
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materiellen Partizipanden des Tuns. En K. H. Hörning & J. Reuter (Eds.), *Doing culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (pp. 73-91). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839402436-005>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (1999, 22-25 de septiembre). *The interaction of teacher education and the discipline «sciences of education» in Geneva (1872-1933). A historical case study* [Ponencia]. European Conference on Educational Research, Lahti, Finlandia.

- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2002). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. En R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation*. (pp. 7-25). De Boeck Université. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2001.01.0007>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.). (2002). *Le pari des sciences de l'éducation*. De Boeck Université.
- Hönig, M.-S. (2003). *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Akal. (Obra original publicada en 1803).
- Mollenhauer, K. (1994). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Juventa Verlag.
- Pestalozzi, J. H. (2003). *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad*. Machado Libros. (Obra original publicada en 1797).
- Prondczynsky, A. (1992). Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsproblematiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluss an Michel Foucault. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (68), 241-259.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Manizales)*, 8(2), 75-96.
- Schatzki, Th. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, Th. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. The Pennsylvania State University Press.
- Schleiermacher, F. E. D. (2000). *Texte zur Pädagogik* (2 vols). M. Winkler & J. Brachmann (Eds.). Suhrkamp Verlag.
- Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. En K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Eds.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 278-336). Peter Lang.
- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin: Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. En H. Drerup & E. Terhart (Eds.), *Erkenntnis und Gestaltung: Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (pp. 81-98). Deutscher Studien Verlag.

- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin: Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. En H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Eds.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Juventa Verlag.
- Treml, A. K. (1990). *Introducción a la pedagogía general*. Herder.
- Weber, M. (1967). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económico.

Pedagógicas latinoamericanas y del caribe

Héctor Fabio Ospina⁴⁰

La educación latinoamericana y del Caribe actual es heredera de la historia colonial, de múltiples colonizajes (Santos, 2010; Dussel, 2015; Quijano, 1977; Walsh, 2000, 2009). Las instituciones educativas con las que contamos hoy en día nacen con la conquista y colonización de América y del Caribe por parte de España, Portugal y, unos años después, Francia, Inglaterra y Holanda.

Las primeras escuelas de América surgen con la conquista a comienzos del siglo XVI; escuelas doctrineras creadas por la iglesia católica y apoyadas por la corona para enseñar a los «indios» la religión mediante el catecismo y los sermones; luego las primeras letras y bases matemáticas. Se extienden en el siglo XVI las escuelas primarias por delegación de la corona a partir de las iglesias y los conventos, con el principio educativo de la naciente modernidad de enseñar todo a todos de la misma manera. En la segunda mitad del siglo XVI y durante el siglo XVII surgen los colegios, creados por las órdenes religiosas católicas. Es así como en el año 1605 en Santafé de Bogotá es fundado el Colegio Mayor de San Bartolomé dirigido por la Compañía de Jesús. Las primeras universidades de América surgen a mediados del siglo XVI y el siglo XVII, siendo la más antigua la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Lima, Perú (1551). Se crean algunas de estas universidades (iniciadas en el medioevo europeo, entre ellas la Universidad de Salamanca) dirigidas por las comunidades religiosas católicas y el clero diocesano, contribuyendo al proceso de colonización fundamental en el sometimiento a la corona española y la enseñanza de la fe católica en contra de la reforma protestante.

La educación en Latinoamérica y el Caribe es heredera de la conquista y el colonizaje del eurocentrismo y su filosofía, basadas en la homogenización y universalización del conocimiento a través de la ciencia única para entender la vida y los seres humanos. La constituyen distintas tendencias como la francesa, la alemana, la española y la inglesa; posteriormente, es impactada por la educación norteamericana y por las políticas educativas

40 Filósofo. Magíster y Doctor en Educación. Director de línea de investigación Educación y pedagogía. Director-Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co Orcid: 0000-0003-0767-5273

internacionales que proceden de esos centros de poder, hegemonía, control y dominio.

Se presentaron tanto en la Conquista como en la Colonia y a comienzos de la república voces disidentes que cuestionaban la mirada de colonizadores sobre negros e indígenas y con relación a la educación, como Fray Bartolomé de la Casas (1552/2011, 1552/2014), José Martí (1891), Simón Rodríguez (1794, 1849), Simón Bolívar (1805, 1815), Antonio Nariño (1793) y Camilo Torres (1809).

Las perspectivas económicas y políticas neoliberales y neoconservadoras instauran, desde finales del siglo pasado, el mercado, el capital y el pensamiento conservador en la educación. Apuntan a la privatización y mercantilización de la educación oficial-pública y la educación en general, pues los cambios sustanciales que proponen se sintetizan en tres grandes grupos: las adaptaciones curriculares, las adaptaciones tecnológicas y las reformas financieras necesarias para crear una sociedad del conocimiento, basada en la formación de los estudiantes con base en estándares impuestos por grupos económicos que pretenden la preparación de trabajadores para sus empresas; esto se refleja, por ejemplo, en los cambios de horario de las jornadas estudiantiles. Desde esta perspectiva se considera el conocimiento como capital; como el principal capital al servicio del mercado.

Haciendo parte de esta historia de la educación (educación colonial, educación moderna, educación como capital de conocimientos, educación para el gobierno de las nuevas generaciones, educación para el mercado) y con el impacto de movimientos sociales-educativos y de importantes pensadores, se presentan experiencias y orientaciones educativo-pedagógicas populares y decoloniales latinoamericanas.

Al respecto de estos trabajos solamente se mencionaran algunos que se vienen realizando en las universidades: las Unitierras de México (Oaxaca, Chiapas, zapatistas), Colombia y otros países; Universidad de la Tierra de Manizales (Caldas), suroccidente colombiano y pluriversidad itinerante del río; Universidad del Vientre y algunos debates epidémico-políticos en la campaña hacia otro Pazífico posible; Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Fox de Iguazú, Brasil); Maestría de Educación Popular, de la Multiversidad Franciscana (Uruguay); Posgrados de la Universidad Campesina Indígena en Red (México); Diplomado de Educación Popular del Ceal y la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú); Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario y grupo de investigación en educación popular de la Universidad del Valle (Cali, Colombia); Especialización del Sagrado

Corazón (Argentina); Laboratorio Universitario de Estudios Sociales y Escuela de Posgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Medellín, Colombia); Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle (Cali, Colombia); grupo de Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas, Clasco (iniciado hace siete años en la línea de Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud); Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia); equipo Gemsep de la Universidad de Buenos Aires (Argentina); Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Cauca, Colombia); legado anticolonial de la Universidad del Estado de Haití y su movimiento estudiantil; Universidad de las Artes y Nigéria (Ecuador); Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Ecuador); el movimiento negro de base académica y las acciones afirmativas en la Universidad Federal de Goiás (Brasil); Universidad Rural Haitiana; Universidad Andina Simón Bolívar; Programa Académico Cotopaxi, formación en educación intercultural bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador); la Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en estudios étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos; Programa Andino de Derechos Humanos (Ecuador); Universidad de Cuenca, compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador; Maestría en Estudios Interdisciplinarios sobre Mujeres, Género y Feminismo (Universidad Federal de Bahía, Salvador, Brasil); Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (Argentina); Instituto de Estudios Socioambientales (Universidad de Goiânia, Brasil); políticas de la acción afirmativa, nuevo ingrediente en la lucha por la democratización de la enseñanza superior, experiencia de la Universidad Federal de Ouro Preto (Brasil).

En el ámbito local, en Manizales (Colombia) durante la década de los años setenta y ochenta, de la mano del movimiento estudiantil, surge una iniciativa que se gesta en los debates del sindicalismo independiente y que se denominó «la universidad de la calle». Esta promovía la creación de una universidad popular, liberadora y crítica basada en el socialismo y en la teología de la liberación. Actualmente, en el pabellón de comidas y plantas medicinales de la galería-plaza de mercado de Manizales, una iniciativa promueve fundar la Universidad de la Tierra, desde acciones conjuntas entre movimientos indígenas, campesinos y populares con énfasis en la ecología, el arte y la cultura.

En estas perspectivas críticas latinoamericanas las experiencias educativas-pedagógicas tienen en cuenta algunos de los siguientes factores: en

primer lugar, la historia como base del desenvolvimiento social. Las experiencias educativas-pedagógicas responden a un momento histórico; acontecen históricamente dentro de un espacio-tiempo. Es necesario que se conozca la historia para analizarla y cuestionarla críticamente, buscando por medio de la reflexión y la transformación la superación paulatina de relaciones de poder dominantes y heridas sociales que se han abierto. En este sentido es planteado por Freire (1996, 2011, 2012), Zemelman (1989, 1999), el movimiento descolonizador latinoamericano y luchadores por la libertad de siglos pasados. Se acude entonces a deconstruir la ideología de conquista y colonizaje.

En segundo lugar, se plantea la pluridiversidad frente a la manera única de hacer educación, de hablar de «la educación». Se instala la pluralidad de formas de ser y hacer educaciones en contextos y condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y humanas diversas. Es posible vivenciar y concebir unas educaciones distintas a las propuestas por los centros de poder hegemónicos dominantes (Europa, EE.UU, Japón); construidas desde otros territorios, desde los sures, con bases diferentes a la filosofía occidental y a las propuestas de la modernidad, como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2010).

Tercero, estas pedagógicas (Dussel, 1980) incorporan otros pensamientos y lenguajes, otras formas de ser en el mundo, de vivir. Se acude al sentipensamiento indígena, negro, campesino, popular, comunidades que tienen otras formas de conocer (distintas al conocimiento occidental científico) y con aportes significativos en el campo del conocimiento en y para la vida, que tiene en cuenta la riqueza de las diversidades étnicas y culturales. Saberes y conocimientos milenarios que han permitido a las comunidades convivir en la diversidad.

Cuarto, se habla con otros lenguajes que recogen la riqueza de las diversidades culturales, que son la riqueza de la vida, de la espiritualidad. Se acude a otros gestos, a otras maneras de decir, a otras historias, a otras vidas, a otras formas de sentir, de representar y de pensar. Se acude a gestos humano-políticos, con una raigambre estética y ética. Se trata de otras estéticas, de otras bellezas, que buscan considerar bello lo que occidente denomina y denominó feo, lo que para ellos es lo bárbaro, lo incivilizado, lo malo, lo no conquistado, lo que está más allá de Grecia, de Roma, de Europa, de la cultura occidental-cristiana. Con base en lo anterior, opino que, si consideras bello lo que occidente considera feo, nunca lo eliminarías; acabarías con el patriarcado, la violencia, el etnicidio, el genocidio, el fratricidio, el otricidio y con la negación del otro, la otra y lo otro.

En quinto lugar, esta pedagógica latinoamericana y caribeña considera que educar es un acto político; que la pedagogía es política y es hacer política, como lo planteó Freire a lo largo de toda su obra (1967, 1968, 1996, 1996, 2012); así como incluye el aura poético-educativa de Gabriela Mistral (2017) y la dificultad como detonante de la vida en Estanislao Zuleta (1994, 1995). Pone patas arriba lo que está patas abajo, y lo que está patas abajo lo pone patas arriba (Galeano, 2012). El norte es y está en el sur (pintor Joaquín Torres-García) y el sur también existe (Mario Benedetti, 1995). Por eso se habla del *sur* y de los *sure*s como lo hace Santos (2010, 2011); conocimientos del sur y desde el sur, epistemologías del sur. Sur sentir, sur vivir, sur pensar, sur amar, sur querer, subvertir (el orden, la vida, la memoria).

Sexto, estas educaciones se conciben como procesos de negociaciones culturales entre educadores y educandos. Los educadores tienen que aprender la cultura de los educandos, su mundo, su vida, sus formas de representación, sus maneras de comunicación, sus problemas, sus intereses, sus expectativas, sus conocimientos, sus estéticas, sus formas de sentir, sus preguntas, sus situaciones sociales, sus opciones políticas, sus maneras de ver y asumir la vida y el mundo, sus emociones y afectos. De igual manera, el educador es también una persona situada en todos estos aspectos y el educando también lo tiene en cuenta para que fluya un diálogo horizontal mediado por lo otro. Se trata del diálogo de saberes que propone Fals-Borda (1962, 1970, 1979) desde Colombia y, en esa línea de investigación acción, política y transformadora, el brasileño Bosco-Pinto (1976).

Séptimo, la educación como comunicación horizontal, dialógica entre iguales (educandos y educadores) actores de un mismo proceso; reflexiones estas tanpreciadas por las pedagogías críticas y el pensamiento latinoamericano, de las cuales hacen eco José de Vasconcelos (1925), Paulo Freire (1967, 1968, 2012), Manuel Zapata Olivella (1983), Frantz Fanon (1961), Lola Cendales (2004, 2009), Patricia Botero-Gómez, (2015, 2018), Iván Illich (1976, 1979), Gustavo Esteva (1994), Enrique Dussel en toda su obra, especialmente en la pedagógica latinoamericana (1980), Catherine Walsh (2000, 2009), Roxana Reguillo (1991, 2000), Gustavo Gutiérrez (1975, 1979), John Sobrino (1979), Rubem Alves (2012), Pablo Neruda (1950), Moacir Gadotti (1985, 1985), Aníbal Quijano (1988), Arturo Escobar (1996, 2014), Emir Sader (1987, 2009), Silvia Rivera Cusicanqui (2003, 2008), Fabián Cabaluz (2015), los jóvenes de los colectivos de educación popular y muchos otros pensadores.

Octavo, las educaciones y pedagogías críticas latinoamericanas y caribeñas trabajan con las diversidades de opciones sexuales, más allá de lo

masculino y femenino; todas las ricas y complejas expresiones dentro de lo que se ha llamado los grupos LGBTI, en distintas experiencias de América Latina. Un ejemplo, la Universidad General Sarmiento, de Buenos Aires (Argentina), ha trabajado —no sin dificultad— con los grupos de transgéneros, enarbolando la bandera gay, al lado de la bandera del Estado y la bandera de la universidad, con políticas que se siguen discutiendo y que contribuyen a que la democracia sea más incluyente.

Noveno, la investigación que priorizan las anteriores corrientes es de corte participativo, de acción y transformación política. La investigación se realiza con, desde y para los actores sociales, a partir de epistemologías del sur. Se prioriza la reflexión y el pensamiento crítico entre la comunidad educativa de la cual hacen parte los grupos humanos y sociales varias veces mencionados anteriormente. Son muchas las experiencias que se pueden mencionar en América Latina y el Caribe, las cuales vienen trabajando desde una perspectiva liberadora, que tienen en cuenta las historias propias y que se emparentan ampliamente con procesos sociales y luchas más amplias.

Décimo, se busca también con esta pedagógica latinoamericana y caribeña el diálogo entre las nuevas generaciones y las generaciones de adultos. Diálogo sobre la vida de los niños y las niñas en sus diferentes aspectos (sociales, culturales, territoriales, de género); diálogo frente a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas; diálogo con los nativos digitales. Y con los jóvenes, dialogar sobre la condición juvenil, sus demandas de empleo, de salud, de educación, su interés de estar permanentemente comunicados, sus propias formas culturales, sus estéticas, el uso de las redes, el juvenicidio, el aumento de las penalidades y la edad de sanción, el señalamiento, el carácter punitivo de las acciones, la participación política. El diálogo y no diálogo con los adultos y su mundo

Finalmente, se plantea entonces la posibilidad de muchos sueños que se hacen realidad histórica-territorial, a partir de experiencias en las que es posible la cooperación, la no competencia, la convivencia con el otro, con la otra y con la madre tierra.

Referencias

- Alves, R. (2012). *A alegría de ensinar*. Papirus.
- Benedetti, M. (1995). *Inventario*. Visor.
- Bolívar, S. (1805). *Juramento de Roma*. Wikisource. https://es.wikisource.org/w/index.php?title=Juramento_de_Roma&oldid=1070743

- Bolívar, S. (1815). *Carta de Jamaica*.
<http://www.cpihts.com/PDF/Simon%20Bolivar.pdf>
- Bosco, J. (1976). *Educación liberadora: dimensión teórica y metodológica*. Búsqueda.
- Botero-Gómez, P. (2015). *Resistencias: relatos del sentipensamiento que caminan la palabra*. Centro de Ediciones Universidad de Manizales.
- Botero-Gómez, P. (2018). *Ubuntu: una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistencias afroandina y afropacífica*. Clacso.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Quimantú.
- Cusicanqui-Rivera, S. (2003). *Las fronteras de la coca: epistemologías coloniales y circuitos alternativos de la hoja de coca: el caso de la frontera boliviano-argentina*. Idis.
- Cusicanqui-Rivera, S. (2008). *Pueblos originarios y Estado*. Crítica.
- Cendales, L. (2004). *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cendales, L. (2009). *El diálogo en educación: una reflexión y una propuesta desde la educación popular*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- De las Casas, B. (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1552).
- De las Casas, B. (2014). *Tratado sobre los indios que se han hecho esclavos*. Universidad Nacional Autónoma de México. (Obra original publicada en 1552).
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Ediciones Unaula.
- Esteva, G. (1994). *Crónica del fin de una era: el secreto del EZLN*. Posada.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fals-Borda, O. (1962). *La educación en Colombia: bases para su interpretación sociológica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo.
- Fals-Borda, O. (1979). *Mompox y Loba: historia doble de la Costa*. Carlos Valencia Editores.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Universidade Estadual Paulista.
- Gadotti, M. (1985). *Pedagogia: diálogo e conflito*. Cortez.
- Gadotti, M. (1985). *Educação e compromisso*. Papirus.
- Galeano, E. (2012). *Patatas arriba: la escuela de mundo al revés*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, G. (1975). *Teología de la liberación: perspectivas*. Sígueme.
- Gutiérrez, G. (1979). *La fuerza histórica de los pobres*. Centro de Estudios y Publicaciones.
- Illich, I. (1976). *Educación sin escuelas*. Ediciones de Bolsillo.
- Illich, I. (1979). *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Sociedad de Educación Atenas.
- Martí, J. (1891). *Nuestra América*. Revista Ilustrada de Nueva York.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. Editorial UV.
- Nariño, A. (Trad.) (1793). *Declaración de los derechos del hombre*. Imprenta Patriótica.
- Neruda, P. (1950). *Canto general*. Talleres Gráficos de la Nación.
- Quijano, A. (1977). *Imperialismo y marginalidad en América Latina*. Mosca Azul.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad y Política Ediciones.
- Reguillo, R. (1991). *En la calle otra vez. Las bandas juveniles: identidad urbana y usos de la comunicación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Reguillo, R. (2000). *Estrategias del desencanto: emergencia de culturas juveniles*. Norma.
- Rodríguez, S. (1794). *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas, y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*. Monte Ávila.
- Rodríguez, S. (1849). *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*. El Neo Granadino.
- Sader, E. (1987). *Movimentos sociais na transição democrática*. Cortez.
- Sader, E. (2009). *A Nova Toupeira: Os Caminhos da Esquerda Latino-Americana*. Boitempo.
- Santos, B. d. S. (2010). *Refundación del estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Siglo XXI.

- Santos, B. d. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Santos, B. d. S. (2011). *Para descolonizar el occidente: más allá del pensamiento abismal*. Cideci Unitierra.
- Sobrinho, J. (1979). *Iglesia de los pobres y organizaciones populares*. UCA; Universidad Centroamericana José Simeón Caña.
- Torres, C. (1809). *Memorial de agravios*. Wikisource.
[https://es.wikisource.org/wiki/Memorial de Agravios](https://es.wikisource.org/wiki/Memorial_de_Agravios)
- Vasconcelos, J. (1925). *La raza cósmica*. Agencia Mundial de Librería.
- Walsh, C. (2000). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1999). *Reflexiones en tiempos de globalización: reformas de Estado y reformas educativas: la crisis de las ciencias sociales*. Centro Boliviano de Investigación; Acción Educativas.
- Zuleta, E. (1994). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Corporación Tercer Milenio.
- Zapata-Olivella, M. (1983). *Changó: el gran putas*. Oveja Negra.

Razones para reconfigurar el canon de la pedagogía moderna en América Latina

Claudia Del Pilar Vélez-De La Calle⁴¹

La configuración de un canon disciplinar obedece a agenciamientos producidos por los seres humanos con base en la condición de que el conocimiento es una construcción social, histórica e ideológica, la cual depende de los marcos referenciales de cada época y contexto.

Igualmente, no es para nadie desconocida la gran tendencia que se tiene de moralizar, naturalizar y dogmatizar tanto las teorías (inventadas por el hombre) como la versión de los hechos sociales que acontecen en la relación intersubjetiva e interdependiente de los seres humanos con la naturaleza y otros seres vitales.

La tendencia a dogmatizar las disciplinas como únicas, hegemónicas y perennes también afecta el campo de lo pedagógico desde su origen occidental, sea ella concebida como *Didáctica magna* (Comenio, 1632/2012) o *Pedagogía general escolar* (Herbart, 1806/1964).

Las búsquedas genealógicas del estatuto epistemológico, conceptual e intelectual de la pedagogía han aportado al debate en Colombia, desde los años ochenta del siglo XX, una intención de autonomía disciplinar; ello permitió entender a la pedagogía como saber pedagógico y su forma de apropiar las categorías denominadas *prácticas pedagógicas*.

Corresponde a la época (como tarea por configurar) el campo del pensamiento pedagógico más allá del canon disciplinar del mismo, enmarcado en la modernidad colonizada en unas prácticas y teorías de frontera que traspasen los límites unidisciplinarios y se sitúe en la interpretación de un horizonte inteligible con base en la comprensión de las condiciones sociales contemporáneas de las prácticas educativas, las cuales también se encuentran imbricadas con las políticas sociales educativas.

De acuerdo con Giroux (1999):

La protesta por la intrusión de la política en la vida académica, no es otra cosa que una negativa a reconocer que el canon y la

41 Pedagoga. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED, Madrid. Estancia posdoctoral sobre Pensamientos pedagógicos latinoamericanos desde una perspectiva decolonial de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Orcid: 0000-0001-7014-047X

lucha a propósito de la finalidad y el significado de las artes liberales ha desplegado desde el principio una lucha política. No hay disciplinas, pedagogías, estructuras institucionales ni formas de erudición que no estén contaminadas por las confusas relaciones de valores e intereses mundanos (Gates, 1990, 89) (...). La historia, configuración y legitimación del canon en las artes liberales no se puede separar del alzamiento de la autoridad. (p. 110)

Siguiendo a Spivack (como es citado por Giroux, 1999), «los cánones son la función y condición de las instituciones, presuponen formas particulares de vida y son inevitablemente políticos» (p. 110).

Las premisas cientificistas de considerar que el estatuto epistemológico de la pedagogía moderna se centra en la identificación de un objeto, un método y un discurso, amén de unos criterios de validación se estallan cuando constatamos que, dependiendo del lugar de origen y elaboración, no existe consenso unívoco al respecto. Valga decir que algunos siguen situando su reflexión y validación en la pedagogía alemana, mientras que otros en las ciencias de la educación francesa. Los contemporáneos ensayan transformar el tema del currículo y del saber pedagógico por los modos de enseñar las ciencias (disciplinas) o por las formas de control y poder de estructurar los contenidos (currículo) o de validar aprendizajes (evaluación). Esta pluralidad confirma la condición posmoderna de las formas de objetar los cánones disciplinares como permanentes e inmodificables.

Los cambios sociales en las formas y modos de aprender, de la cognición, así como de las relaciones entre géneros y generaciones requieren horizontes de sentido e inteligibilidad distintos para comprender tanto lo que se va a entender por pedagogía, prácticas y saberes como los enfoques y énfasis que los tiempos y contextos actuales determinan. Bajo la premisa de un ejercicio de fronteras de epistemologización y positividad del campo (y asumiendo que no son lineales los mismos), bien se puede partir de concebir las prácticas pedagógicas, discursivas o no, como saberes, disciplinas o ciencias, dependiendo del lugar de validación de estas.

Ahora bien, pensando las disciplinas como saberes o narrativas de orden disciplinar y los docentes/estudiantes como sujetos que interactúan en la institución educativa, inmersos en contextos globales donde se juegan entre las fuerzas del poder y la reproducción/resistencia posiciones distintas (debido al agenciamiento de las políticas educativas, del mercado y de las representaciones culturales), la transmisión de la escuela tradicional como enfoque fundacional de la pedagogía de la modernidad queda muy limitado, débil y arcaico para comprender las escenas educativas contemporáneas.

Tal y como Giroux (1999) lo refiere en el texto *Cruzando límites*, en el caso de la universidad, esta

no es un lugar simplemente para acumular conocimiento disciplinal que se pueda cambiar por un empleo digno y una movilidad ascendente. (...) Representan lugares que afirman y legitiman cosmovisiones existentes, producen otras nuevas y autorizan y determinan las relaciones sociales particulares; (...) son lugares de regulación moral y social «donde un sentido de identidad, lugar y valor es conformado y cuestionado mediante prácticas que organizan el conocimiento y el significado» (Simón, 1987, p. 372). La universidad es un lugar que produce una selección y ordenamiento particulares de narrativas y subjetividades. Es, además, un lugar profundamente político e indiscutiblemente normativo. (pp. 109-111)

Extrapolando la universidad como escenario de la institución educativa por excelencia, donde se producen representaciones de conocimiento y, a la vez, sus propias matrices de validación, se tendría por obvio y posible la producción de nuevos conocimientos y, por supuesto, nuevos cánones de producción, reproducción de las representaciones vigentes para comprender una época. Al respecto Giroux (1999) opina:

Las visiones (de futuro) no se definen solo por las representaciones que legitiman y las prácticas que estructuran, sino también por los argumentos que incorporan, para justificar, porque el significado, el conocimiento y la acción social cuentan como parte del proceso de escribir y cartografiar de nuevo los acontecimientos que componen la vida diaria. (p. 112)

Las representaciones de conocimiento y contenidos del currículo y la enseñanza que repiten y reproducen las discriminaciones, prejuicios y artificios conceptuales estigmatizantes de las diferencias de clase, género, raza, generación, poder también se cuelan por los intersticios de la resistencia que la vida cotidiana de los escenarios educativos deja permear.

El debate significativo que se impone en la actualidad de la mercantilización de la educación y su función social, política y, por supuesto, renovada en términos utopísticos, es el hecho de que no se trata de formular argumentos sofisticados sobre el contenido del canon pedagógico, sino de plantear preguntas como: ¿para qué se usan los cánones (las regulaciones) disciplinares?, ¿qué intereses los legitiman?, ¿qué relaciones sostienen con los poderes dominantes?, y ¿cómo eternizan representaciones universales

y supraculturales que subordinan e invisibilizan otras diversidades ocultas, también importantes para comprender el mundo. Dicho de otro modo:

El debate sobre el canon se debe configurar de nuevo con el fin de abordar cuestiones de lucha, donde el poder y el conocimiento se cruzan para producir y legitimar órdenes específicas de representaciones, valores e identidades. La cuestión de la formación del canon se debe afrontar desde una perspectiva que aborde la formación histórica del canon y las pedagogías con las que es enseñado y cómo dichas pedagogías han proporcionado o excluido las condiciones y conocimientos necesarios para que la gente marginal recupere sus propias historias. (Giroux, 1999, p. 120)

Ahora bien, en un escenario preconfigurado de múltiples actores y narrativas científicas, artísticas, culturales y tecnológicas, el performance de la institución educativa varía, tanto en la educación básica, media y superior. De igual forma la presencia de lógicas y racionalidades de producción de conocimiento distintas a las analíticas, donde el postulado del tercer excluido se ha derrumbado, así como las tautologías dicotómicas, impone conceptos múltiples y pensamientos multisituados y ubicuos donde es viable visibilizar la dialógica como complementariedad de contrarios, con la visibilidad del tercer incluido.

Por ello, la pluralidad de relaciones y determinaciones que obligan transformaciones de pensamiento sobre lo pedagógico, no se resuelven de forma abstracta o en una interpretación totalizante en la categoría universal de la formación humana como objeto de estudio exclusivo de la pedagogía.

La profesora Diana Milena Peñuela (2010) problematiza la relación modernidad/posmodernidad en las búsquedas educativas latinoamericanas por un sentido propio de la siguiente forma: la intención de problematizar la pedagogía desde la perspectiva decolonial se centra en la posibilidad de descolonizar su funcionamiento instrumental, cada vez más común en nuestras prácticas pedagógicas, tanto en escenarios formales como en experiencias pedagógicas populares y comunitarias.

La autora propone una ruta como pedagogía de frontera para hacer el ejercicio de decolonizar la pedagogía moderna en nuestras matrices de pensamiento y de producción de conocimiento: primero, crítica y desnaturalización de las formas pedagógicas existentes en educación formal/no formal; segundo, visibilización y reconocimiento de pedagogías propias; tercero, posicionamiento de pedagogías como constituyentes de narrativas localizadas; cuarto, reposicionamiento de la función de la pedagogía

de acuerdo con las localizaciones contextuales; quinto, rupturas entre las lógicas de separación de las pedagogías según su *locus* de enunciación (Peñuela, 2010, 187 y ss.).

Particularmente, comparto con la autora estas posibilidades y abordo el ejercicio desde una mirada de la producción de conocimiento en educación en América Latina desde una lectura decolonial, incluyendo el vínculo de lo sociocultural con lo educativo en nuestros contextos; considerando el pensamiento mágico como un pensamiento instituyente en la escena escolar y, finalmente, siguiendo una perspectiva de ciencia, tecnología y desarrollo que se interrogue al modo de una perspectiva de CTNESC: ciencia, tecnología, educación, sociedad y culturas.

Referencias

- Comenio, J. A. (2012). *Didáctica magna*. Akal. (Obra original publicada en 1632).
- Giroux, H. (1999). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Herbart, J. F. (1964). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de La Lectura. (Obra original publicada en 1806).
- Peñuela, D. M. (2010). ¿Es posible descolonizar la pedagogía? *Praxis & Saber*, 1(1), 175-189.

El programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud se articula a partir de la producción de las líneas de investigación que constituyen el eje central de su currículo. Estas líneas, además de su sólida fundamentación epistemológica y metodológica, se nutren de las tesis de doctorado, los seminarios de fundamentación y las reflexiones que sus participantes realizan en torno a los saberes y prácticas que constituyen su campo de conocimiento.

La génesis e historia del doctorado se han nutrido, precisamente, de las discusiones, producción y gestión del conocimiento en las áreas de énfasis de dichas líneas. En tal sentido, en estos 20 años se ha generado un cúmulo de conocimientos, el cual ha implicado tensiones, rupturas y discontinuidades en los modos de problematizar e interlocutar con las comunidades académicas. Así mismo, las discusiones y reflexiones de los campos de investigación guardan correspondencia con los contextos en los cuales deviene la praxis ciudadana. Lo anterior, sin perder de vista el impacto que se ha tenido, en estos años de investigación, en agendas de política pública a nivel local y nacional. Estas deliberaciones y producciones del conocimiento nos convocan a situar en la esfera de lo público los enfoques, orientaciones e interpelaciones que las líneas han construido durante estas dos décadas.

En consecuencia, el presente libro contiene, en buena medida, la producción investigativa atendiendo a los presupuestos epistémicos y a las interpelaciones que las líneas y grupos de investigación plantean a las formas canónicas o hegemónicas acerca del comprender e interpretar la infancia y la juventud en el campo de las ciencias sociales. Así, el encuentro y diálogo de saberes entre profesores y estudiantes hace posible la producción de conocimiento en el doctorado. Desde esta polifonía de voces, las investigaciones develan modos de subordinación, prácticas de exclusión, pero también de resistencias en movimientos sociales, comunidades, grupos sociales, jóvenes, líderes, entre otros. Los hallazgos investigativos producidos en las líneas de investigación del doctorado se convierten en horizontes de transformación y de ruptura a toda forma de *borramiento* y *opacamiento* de la niñez y la juventud.

Fragmento inicial del Prefacio

Marieta Quintero Mejía
David Arturo Acosta-Silva
Coordinadores



Dirección de Investigaciones y Posgrados
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Devenires y problematizaciones sobre
niñez y juventud en ciencias sociales.

Fondo Editorial Universidad de Manizales
Carrera 9 No. 19-03 Manizales, Caldas
Año 2024

