

Educación, política y subjetividad

Alexander Ruiz Silva
Marieta Quintero Mejía
Coordinadores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRICTAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

CÁTEDRA DOCTORAL

Educación, política y subjetividad

Universidad Pedagógica Nacional

ISBN Digital 978-958-8908-96-0

ISBN Impreso 978-958-8908-95-3

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 4

Educación, política y subjetividad

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Coordinadores

Alexander Ruiz Silva
Marieta Quintero Mejía

Autores

Alexander Ruiz Silva
Manuel Prada Londoño
Marieta Quintero Mejía
Jairo H. Gómez Esteban
Jaime Yáñez-Canal
Miriam Kriger
Kristina Renée Eberbach
Sandra Guido Guevara
Martha Cecilia Herrera
Carol Pertuz Bedoya
Alfonso Torres Carrillo
Ancízar Narváez Montoya
Juan Carlos Amador Baquiro

Universidad Pedagógica Nacional

Rector

Adolfo León Atehortúa Cruz

Vicerrector Académico

Mauricio Bautista Ballén

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Vicerrector Administrativo y Financiero

Luis Alberto Higuera Malaver

Secretario General

Helberth Augusto Choachí González

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial
editorial.pedagogica.edu.co

Coordinación

Alba Lucía Bernal Cerquera

Edición

Maritza Ramírez Ramos

Colaboradores

Catalina Moreno Correa
Miguel Ángel Pineda Cupa
Viviana Vásquez

Corrección de Estilo

Daniela Echeverry

Practicante, apoyo editorial

Marcela Dueñas Osorio

Diagramación

Fredy Johan Espitia Ballesteros

Diseño e Ilustración de Portada

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Fotografía: Jhovanny A. Ruiz Rivera

Impresión

Javegraf

**Alexander Ruiz Silva
Marieta Quintero Mejía**

Coordinadores

Autores

**Alexander Ruiz Silva
Manuel Prada Londoño
Marieta Quintero Mejía
Jairo H. Gómez Esteban
Jaime Yáñez-Canal
Miriam Kriger
Kristina Renée Eberbach
Sandra Guido Guevara
Martha Cecilia Herrera
Carol Pertuz Bedoya
Alfonso Torres Carrillo
Ancízar Narváez Montoya
Juan Carlos Amador Baquiro**

CÁTEDRA DOCTORAL
Educación, política y subjetividad



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



UNIVERSIDAD DE VITAE INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Educación, política y subjetividad / Alexander Ruiz Silva... [et.al.].-- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle, 2017.
268 p.—(Cátedra Doctoral No. 4)

Incluye: Referencias Bibliográficas.
Incluye: Índice Temático y Onomástico.

1. Educación del Niño. 2. Derechos Humanos – Educación. 3. Derechos del Niño. 4. Educación – Investigaciones. 5. Subjetividad – Aspectos Políticos. 6. Formación Ciudadana. 7. Psicología de la Educación. 8. Psicología del Aprendizaje. 9. Subjetividad – Aspectos Morales y Éticos. 10. Pedagogía I. Ruiz Silva, Alexander. II. Prada Londoño, Manuel. III. Quintero Mejía, Marieta. IV. Gómez Esteban, Jairo H. V. Yáñez-Canal, Jaime. VI. Kriger, Miriam. VII. Renée Eberbach, Kristina. VIII. Guido Guevara, Sandra. IX. Herrera, Martha Cecilia. X. Pertuz Bedoya, Carlos. XI. Torres Carrillo, Alfonso. XII. Narváez Montoya, Ancizar. XIII. Amador Baquiro, Juan Carlos.

370.15. Cd. 21 ed.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
Alexander Ruiz Silva	
Marieta Quintero Mejía	
EL PACTO DE CUIDADO. SOBRE LA EDUCACIÓN DEL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS	15
Alexander Ruiz Silva	
Manuel Prada Londoño	
GEPOLÍTICA DE LAS EMOCIONES EN TRAMAS NARRATIVAS DE LA CIUDADANÍA: ALTERCIDIO	41
Marieta Quintero Mejía	
PROLEGÓMENOS PARA UNA ÉTICA DEL MAL	61
Jairo H. Gómez Esteban	
JUICIOS DE JUSTICIA Y DESARROLLO MORAL	81
Jaime Yáñez-Canal	
SUBJETIVIDAD POLÍTICA Y PROYECTO COMÚN: DESAFÍOS Y APUESTAS DE LA POLITIZACIÓN JUVENIL CONTEMPORÁNEA DESDE AMÉRICA LATINA	107
Miriam Kriger	
LA FORMACIÓN CIUDADANA EN ESTADOS UNIDOS: PREGUNTAS Y CONSIDERACIONES DESDE UN ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS	125
Kristina Renée Eberbach	

DIFERENCIA CULTURAL Y EDUCACIÓN	139
Sandra Guido Guevara	
LENGUAJES FEMENINOS Y SUBJETIVACIONES. APUNTES SOBRE VIOLENCIA POLÍTICA Y NARRATIVA TESTIMONIAL	165
Martha Cecilia Herrera Carol Pertuz Bedoya	
EL SUJETO COMO DESAFÍO POLÍTICO, ÁNGULO DE CONOCIMIENTO Y CAMPO PROBLEMÁTICO. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO DE HUGO ZEMELMAN	187
Alfonso Torres Carrillo	
CAPITALISMO CULTURAL, SOCIEDAD MEDIATIZADA Y ESCUELA	207
Ancízar Narváez Montoya	
CINCO HISTORIAS DE MUTANTES: SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN EN LA ERA DE LA COMUNICACIÓN TRANSMEDIA	227
Juan Carlos Amador Baquiro	
ÍNDICE TEMÁTICO	249
ÍNDICE ONOMÁSTICO	257
ÍNDICE DE AUTORES	263

PRESENTACIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Valle vienen desarrollando, desde hace diez años, de manera articulada, el programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), centrado en la formación de investigadores de alto nivel en el campo de la educación y la pedagogía. Los resultados de esta experiencia son muchos y diversos: la producción de saber pertinente en el campo; la publicación y divulgación de dicho saber; la consolidación de los grupos de investigación; la inserción y posicionamiento de estos grupos en comunidades académicas más amplias; el desarrollo y culminación de investigaciones de excelencia; la intensificación de la interlocución con la sociedad más amplia, entre otros.

Desde su inicio hasta hoy, el programa ha llevado a cabo un proceso formativo basado en la dirección de tesis; la interacción con comunidades de investigación del país y el extranjero, mediante estancias y pasantías nacionales e internacionales y la realización de seminarios de investigación; seminarios temáticos de énfasis; y seminarios de educación y pedagogía. En este último espacio se inscribe la Cátedra Doctoral, que entre el 2013 y el 2015 se llevó a cabo semestralmente y de manera ininterrumpida. Así, la primera versión de la cátedra trató sobre la configuración del “Campo intelectual de la educación y la pedagogía” (2013-I); la segunda, sobre el papel actual de la universidad en la sociedad contemporánea, “Pensar la Universidad” (2013-II); la tercera, sobre la relación “Educación y tecnologías de la información y la comunicación” (2014-I); la cuarta, sobre la que versa este libro, convirtió en objeto de estudio y deliberación los vínculos y disonancias entre “Educación, política y subjetividad” (2014-II); la quinta abordó el espinoso asunto de la

“Epistemología de pedagogía” (2015-I); y la sexta, y más reciente, se centró en “La filosofía de la educación como sustrato de la formación” (2015-II)¹.

Tal y como se ha resaltado en el DIE, la Cátedra Doctoral reúne un conjunto de *lectio* (lecciones) que se imparten a un público especializado: estudiantes del doctorado y de otros programas de posgrado y de pregrado en educación, de forma presencial; y a un público más amplio: educadores y gestores de todos los niveles del sistema educativo y profesionales de otros campos y disciplinas interesados en los asuntos aquí tratados, de manera virtual, con el objetivo de que las tesis presentadas puedan ser comprendidas, evaluadas y controvertidas por escrito. Como se sabe, la *lectio* es una estrategia formativa que nace con la universidad. No obstante, con el tiempo ha sido devaluada, desde una visión que convierte en superfluas las prácticas de investigación y de socialización (*conferer*) devenidas de los procesos sistemáticos de producción de conocimiento. La Cátedra Doctoral vuelve, entonces, sobre lo más granado de la tradición de la *lectio*, como un saber autorizado que se pone a disposición —estudio, comprensión y debate— de la comunidad académica en su sentido más amplio, como un proceso de creación de pensamiento.

El presente libro —*Educación, política y subjetividad*— reúne las lecciones presentadas en la cuarta versión de la cátedra, por parte de los profesores investigadores del doctorado y de colegas invitados que mantienen una relación estrecha con los grupos de investigación adscritos al DIE. De este modo, contamos con aportes de Jairo H. Gómez Esteban, Jaime Yañez Canal, Miriam Kriger, Sandra Guido Guevara, Martha Cecilia Herrera, Carol Pertuz Bedoya, Alfonso Torres Carrillo, Ancízar Narváes Montoya y Juan Carlos Amador Baquiro; con una colaboración adicional de Kristina Renée Eberbach y con los escritos de quienes coordinamos este viaje intelectual compartido.

1. De la primera versión de la Cátedra se publicó el libro *Campo intelectual de la educación y la pedagogía*, coordinado por Germán Vargas y Alexander Ruiz, en el 2013, que recopila las lecciones de esta y algunos trabajos de los doctorandos participantes. Se realizó en colaboración con la Universidad Industrial de Santander y contó con el apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), permitiéndole al doctorado ampliar y fortalecer sus vínculos interinstitucionales. Desde una visión similar, se publicó el libro *Educación y tecnologías de la información y la comunicación*, editado por Ángela Camargo Uribe en el 2014. Actualmente se encuentran en preparación los tomos correspondientes a las demás versiones de la Cátedra.

La convocatoria a pensar, crear y debatir la relación entre los temas centrales de esta versión de la cátedra en y desde el campo mismo de la educación y la pedagogía significa superar la idea de que la formación ética y política es acaso un efecto o una derivación del campo, para tender hacia una concepción en la que esta ocupa un lugar constitutivo del mismo.

Pensar la relación entre educación, política y subjetividad significa poner en el centro de la comprensión del mundo a la narración, lo cual no es otra cosa que volver sobre nuestras propias experiencias individuales y colectivas, sobre la manera como las recordamos y les otorgamos significado compartido. Justamente cuando narramos a otros y con otros es cuando el pasado, especialmente el doloroso —la muerte de los seres amados, la tortura, la discriminación, la exclusión social, la desigualdad y otras formas de violencia padecidas—, nos saca del aislamiento y nos permite reconciliarnos con un sentido amplio de humanidad y con sus múltiples posibilidades. Se trata de un giro narrativo en el que, como lo destaca Rorty, la solidaridad humana es la meta por alcanzar y la fuerza que proyecta nuestra capacidad imaginativa, la cual incluso puede convertir a los extraños en compañeros de sufrimiento y en amigos constructores de esperanzas².

Así, los escritos que componen este libro constituyen un esfuerzo por conciliar reflexión y sensibilidad. Estos pretenden pensar, narrar y vincular nuestras propias historias y búsquedas con las de quienes han sufrido daño en nuestra sociedad. En suma, se trata de redoblar la apuesta por una educación distinta, por una formación centrada en el sujeto de derechos, en la convivencia pacífica y en la equidad. La consigna común es no renunciar a la utopía, a la contingencia de nuestros proyectos y al sentido ético de nuestras pretensiones.

Las condiciones actuales del país y la búsqueda de una paz negociada demandan de los intelectuales de la educación contribuciones reales y concretas para el quiebre de la lógica amigo-enemigo; el reconocimiento de las víctimas; la búsqueda de justicia; y la construcción de condiciones de vida dignas en el trabajo de todos los días, en la producción conceptual y en las relaciones cotidianas. Así, el grupo de investigación Moralia, a cargo de la coordinación

2. Cfr. Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

de esta versión de la cátedra, ha liderado, al tiempo, el Colectivo de Educación para la Paz³, y desde estas dos iniciativas ha convocado a colegas sensibles con la formación ética y política, con la idea de pensar en público —según la insistencia y el legado de Guillermo Hoyos— a producir una escritura expresiva y creativa como alternativa a la destrucción y el silencio. El resultado, por supuesto parcial, de esta invitación confluye en los escritos que a continuación se presentan.

Alexander Ruiz Silva y Marieta Quintero Mejía
Bogotá, enero de 2017

3. Se trata de una valiosa iniciativa que vincula un sinnúmero de universidades, centros e institutos de investigación, organizaciones no gubernamentales y agencias de cooperación en torno a la construcción de una cultura de paz en Colombia. En los últimos años el colectivo llevó a cabo tanto convocatorias e instalaciones itinerantes con dibujos de niños de todo el país, sobre el conflicto interno armado y sus visiones alternativas de una paz duradera, como encuentros académicos internacionales sobre el mismo tema, con el lema “Adiós a la guerra”.

El pacto de cuidado. Sobre la educación del niño como sujeto de derechos¹

Alexander Ruiz Silva
Manuel Prada Londoño

INTRODUCCIÓN

La idea de dignidad humana se fundamenta en la consideración de que todos los seres somos igualmente dignos de respeto. El respeto presupone reconocimiento mutuo, esto es, que los otros tengan en cuenta nuestros sentimientos, necesidades y puntos de vista, lo que, al mismo tiempo, nos exige prodigar a los demás un trato equivalente. Este valor alcanza su mayor importancia y verdadero sentido en el desacuerdo, la discrepancia y la diferencia entre las personas en sus formas de ser y habitar el mundo. Así, la única forma incuestionable de ejercicio del respeto es la comprensión de

1. Este texto constituye una parte de los rudimentos conceptuales del estudio: "El niño como sujeto de derechos. Formación - investigación de una cultura de los derechos humanos en la escuela primaria", auspiciado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CIUP (DED-335-12-1) realizado con maestras y alumnos de la sección primaria del Instituto Pedagógico Nacional (Bogotá), en el 2013.

la posición del otro, su aprecio y valoración, bajo la pretensión tácita o manifiesta de que los demás actúen en consecuencia. Este es el ámbito de los derechos humanos y de la educación en derechos humanos.

La bibliografía sobre este ámbito es muy amplia, tanto en lo que concierne a la fundamentación teórica –qué son los derechos humanos, cuál es la historia de su configuración y formulación, cuáles sus fundamentos éticos, políticos, antropológicos o jurídicos, y cuáles sus implicaciones ideológicas–, como en lo relacionado con propuestas de formación concretas, algunas de las cuales enlazan reflexiones sobre su significado e importancia, y sobre la generación de condiciones de posibilidad para que estos sean vividos en las prácticas cotidianas en el aula y en otros espacios escolares, en las comunidades educativas y en la relación escuela-familia-comunidad.

En la presente *lectio* defendemos la tesis según la cual la educación del niño como sujeto de derechos exige asumir dos tipos de disimetría: la fundamental entre el sí y su otro, propia de todas las relaciones intersubjetivas, merced a la cual es posible el establecimiento de relaciones en las que ambos se dejan interpelar por la alteridad y responden solícitamente a su llamado (§1); y una disimetría de segundo orden, característica de la relación entre los maestros y sus alumnos, que concierne a una responsabilidad diferencial en la experiencia formativa (§2). Presentamos de modo complementario algunas *figuraciones* de niño, resultado de una comprensión errática de estas disimetrías (§3), y, finalmente, enfatizamos en los rasgos básicos que supone el establecimiento del *pacto de cuidado* (§4).

DISIMETRÍA FUNDAMENTAL

El reconocimiento de cada uno como sujeto digno de estima y respeto no es resultado de un proceso solitario. De hecho, el autorreconocimiento es posterior al reconocimiento de los otros, como lo atestiguan las consideraciones que planteamos enseguida: para comenzar, la concepción supuso un gesto de acogida de una madre que dijo sí a tenernos en su vientre y un entorno que aceptó acompañarla en tal decisión; luego, el nacimiento implicó a una familia que nos protegió, nos dio nombre y apellido, y en esa donación no solo se formalizó nuestra entrada al mundo social y jurídico, sino que,

sobre todo, comenzamos a ser partícipes de un nicho donde resguardarnos, recibir afecto y aprender a valernos por nosotros mismos.

No sobra llamar la atención sobre dos asuntos relacionados con lo que acabamos de decir. El primero se refiere a que las situaciones antes descritas afirman que las circunstancias que rodean nuestros primeros años, vistas retrospectivamente, nos hablan de nuestra fragilidad constitutiva. Ciertamente, no será la misma fragilidad que experimentemos con el paso de los años, cuando podemos valernos por nosotros mismos, cuidarnos, querernos. Sin embargo, no podemos perder de vista que la fragilidad es una característica de nuestra condición humana, que no logra esquivar el más fuerte de los atletas o el más rico de los seres humanos. De igual forma, la fragilidad remite a que ninguna vida está completamente realizada sin la presencia de otros; ningún amor a sí mismo cierra su ciclo sin el amor de los otros y sin la reciprocidad propia de las relaciones que establecemos a lo largo de la vida. El segundo aspecto se refiere a lo que muchos lectores –nosotros, los autores, incluidos– pueden identificar como *contra-ejemplos*, según los cuales algunas madres no quieren tener a sus hijos o están solas durante toda la gestación o los niños nacen en ambientes hostiles que nada tienen que ver con la acogida, el cuidado o el afecto. Estos contra-ejemplos paradójicamente reafirman, por vía negativa, la tesis según la cual en la vida humana, desde sus comienzos, siempre hay relaciones intersubjetivas de base, lo que no implica que estas constituyan, *de facto*, las mejores condiciones de posibilidad de una vida realizada.

Señalada esta base intersubjetiva de la existencia humana, ahora hay que decir que el ciclo de la vida supone, la mayoría de veces, el paso de la absoluta dependencia a la independencia, del desconocimiento de nosotros mismos a la distinción que cada uno hace de sí respecto de los otros. Mediante esta se inaugura un proceso de autoconocimiento que no culmina, de decisiones tomadas por otros a decisiones propias, concienzudas, sobre el sentido de valores, normas, formas de vida e ideologías que se articulan en la vida en común. Todo esto no es posible sin la experiencia de un mundo compartido, sin el carácter intersubjetivo de la existencia que, al mismo tiempo, resalta nuestra singularidad y la de los otros, también capaces de pensamiento, de expresión y de decisión, en virtud de lo cual tienen que ser reconocidos justamente como *sujetos*.

Ahora bien, suele pasar que esa especie de “naturalidad” con la que establecemos diversas relaciones intersubjetivas nos impida preguntarnos: ¿cómo es posible que hagamos una vida *con otros*? Al volver la vista sobre todas estas relaciones, nos percatamos de que aun los más cercanos, los que llevan más años junto a nosotros, son *otros distintos de nosotros*, constituyen un punto de vista que apenas puedo imaginar, que nunca puedo asumir en sentido estricto, por más que venga en nuestro auxilio la metáfora del “ponerse en los zapatos del otro”. Vivimos en el “como si” fuéramos el otro, que es una actitud necesaria para comprenderlo, para sentir compasión, para saber actuar en algún momento determinado, pero nunca seremos el otro, ni el otro puede relevarnos de nuestro propio punto de vista. No obstante, en el vivir juntos se realiza una especie de milagro, pues a pesar de la mutua inconmensurabilidad, nos comunicamos, nos entendemos y proyectamos nuestra vida como individuos, como sujetos, y una parte de la vida en común. Justamente a propósito del diálogo, como una forma privilegiada de realización de las relaciones intersubjetivas, Ricœur afirma:

Para el lingüista, la comunicación es un hecho, incluso uno muy obvio. Las personas en verdad se hablan una a la otra. Pero para una investigación existencial, la comunicación es un enigma, incluso una maravilla. ¿Por qué? Porque el estar juntos, condición existencial para que se dé la posibilidad de cualquier estructura dialógica del discurso, parece una forma de transgredir o superar la soledad fundamental de cada ser humano. (Ricœur, 2006, p. 29).

Volvamos la mirada al nacimiento y a los primeros años de infancia. Ya ha quedado dicho que el mundo en el que nacemos está tejido de relaciones intersubjetivas, lo que implica tener presente que con ello decimos, a su vez, de lenguaje, de cultura, de costumbres, de formas de vida. Sin embargo, estas relaciones no ocultan la incomunicabilidad radical que también nos acompaña a lo largo de la vida. Por ejemplo, la madre no puede comprender completamente lo que *dice* o *calla* el llanto de su hijo; ni siquiera cuando el niño aprende a expresar sus sentimientos se rompe esa especie de secreto que es la inconmensurabilidad entre quienes participan en cualquier relación intersubjetiva, es decir, la diferencia entre uno y otro, que es la base de lo que llamamos aquí “disimetría fundamental”. Pensemos ahora en el amigo más antiguo, en el más cómplice o en la pareja, y advertiremos la

misma diferencia entre uno mismo y el otro, que jamás se diluye y que, precisamente, como veremos, es lo que hace que nuestras relaciones sean inagotables.

El filósofo francés Paul Ricœur nos ha servido de guía para comprender lo que hemos llamado aquí “disimetría fundamental” entre el sí y su otro, es decir, aquella *condición* de las relaciones humanas que hace que, a la vez que nuestra existencia es constitutivamente intersubjetiva, nadie pueda arrogarse la capacidad de remplazar el punto de vista del otro, ni siquiera con las mejores intenciones. Es lo que atrás hemos llamado también “inconmensurabilidad mutua entre uno mismo y los otros”.

Que el otro sea *otro* significa que por más que alguien se esfuerce en conocerlo, llegando incluso a anticiparse a sus deseos, a sus gestos, a entender el sentido de sus silencios, el *otro como otro*, en su alteridad, se mantiene como un enigma. El hecho de que el otro sea siempre enigma y no se dé por hecho que la relación con él lo agota en su sentido, en su persona, en su comprensión de mundo, es lo que permite que la amistad, el amor y las relaciones más amplias en la sociedad mantengan su apertura a nuevas posibilidades de ser, en las que lo otro y los otros mantienen en vilo tanto al pensamiento como a la acción. La expresión coloquial “te conozco perfectamente” y todas sus derivadas, que pueden llegar a terminar incluso en intentos de manipular al otro, pierden su sentido y ya ni siquiera sirven como metáforas para expresar un tipo de relación intersubjetiva plausible.

Ricœur llama la atención sobre otra de las características de la disimetría fundamental: la experiencia de la *solicitud*. En la acción recíproca entre el sí y el otro, uno da y el otro recibe, uno es activo y el otro es pasivo (por ejemplo, uno habla, el otro calla; uno pide ayuda, el otro la brinda) y hay un intercambio de roles relativamente fácil. Sin embargo, no siempre el sí y el otro están en las mismas condiciones de fuerza, capacidades, riqueza y salud que les permita el fácil intercambio. Muchas veces el otro interpela al sí mismo en su condición de necesidad, no digamos una necesidad común a todos los seres humanos derivada de nuestra fragilidad constitutiva, sino una emparentada con las diversas formas de sufrimiento. Parece que ese otro que nos reclama no tiene cómo entrar en una relación intersubjetiva más que como *receptor*, pasivo, lo que pondría al sí mismo que responde en la situación contraria: es el que actúa, el que

da. Pero en esta forma de comprender la solicitud ante el dolor del otro se pierde de vista que la solicitud opera como una espontaneidad benévola, desde cuyo fondo “el recibir se iguala con el dar” y logra reconocer en la pasividad una “autoridad que le ordena actuar según la justicia” (Ricœur, 1990, p. 198). Este reconocimiento de la autoridad del otro, que me conmina en el suave silencio de una mano tendida, impide que la solicitud sea remplazada, acaso abolida, por cualquier forma de heroísmo moral.

Volvamos a interrogar nuestra experiencia de relaciones intersubjetivas: ¿acaso no hay indicios que se empeñan en mostrar que cierta simetría es posible? Ya hemos citado la experiencia de los amigos. Paradójicamente, para ser independiente se requiere un largo listado de condiciones que ponen en cuestión la aparente autosuficiencia de la edad adulta. En suma, lo que queremos mostrar es que el ser humano no puede prescindir de los otros pues su vida sería incompleta; por eso necesitamos amigos, para reconocernos en los fines de otros, para ser amados, reconocidos, valorados, acaso para triunfar de cierta manera sobre la soledad fundamental del ser humano; pero también porque con el amigo aprendemos la solicitud, el cuidado y estamos seguros de recibir lo mismo recíprocamente.

Al mismo tiempo, una vida realizada supone el amor a sí mismo, que implica una “predilección mediatizada” (Ricœur, 1990, p. 214) orientada por la referencia a lo bueno. Nos amamos porque reconocemos en nosotros lo que hemos aprendido en la vida social como lo deseable, lo preferible, lo bueno, lo conveniente. Así, en el centro del amor a sí mismo se da una relación de reciprocidad, no desde el punto de vista cronológico, sino desde la perspectiva de la génesis del sentido de la vida misma. Tal predilección es la que se manifiesta en el amor de cada quién por lo mejor de sí mismo y, a la vez, en el deseo consecuente de que el otro siga siendo lo que es y alcance los bienes que le convienen. Este amor a lo mejor de sí es un amor reflexivo, racional y no se opone al desinterés que puede acompañar la amistad con el otro.

En todo caso, en las relaciones de amistad, amor o compasión no desaparece la originalidad del punto de vista de la primera persona. Para la filósofa francesa Simone Weil, en la amistad se da una confluencia entre encuentro y separación. Como encuentro, los amigos pretenden “amarse tanto que, aun estando cada uno en una

punta del globo, su unión no sufra por ello merma alguna” (Weil, 1996, p. 80); como separación, la amistad es por antonomasia deseo del bien del otro que no puede realizarse plenamente a menos que la amistad rompa con la necesidad, entendida como dependencia que anule la alteridad del otro y lo haga funcional a mis deseos, pues

allí donde hay necesidad, hay coacción y dominación. Se está a merced de aquello de lo que se tiene necesidad a menos que se sea su dueño [...] los dos amigos aceptan totalmente ser dos y no uno, respetan la distancia que entre ellos establece el hecho de ser dos criaturas distintas [...]. La amistad es el milagro por el cual un ser humano acepta mirar a distancia y sin aproximarse al ser que le es necesario como alimento. (Weil, 1996, pp. 123, 125).

Sin embargo, no deja de producirnos perplejidad el hecho de que podamos vivir juntos en instituciones de diversa índole en las que cabe esperar ser tratado en igualdad de condiciones gracias al establecimiento de unas reglas de juego comunes que aprendemos en nuestra paulatina inserción en la vida social y política. ¿Cómo es posible que vivamos en sociedades tan plurales y, a la vez, podamos compartir proyectos comunes? La respuesta que demos no anula la imposibilidad de una equiparación tal entre sujetos que haga perder de vista su singularidad, la originalidad de su punto de vista. Es en virtud de esa originalidad que ninguna comunidad, ningún vínculo de sangre, topográfico, histórico, político, cultural, ninguna lealtad puede eliminar la diferencia entre individuos, a menos que se esté dispuesto a hundirse en un tipo de totalitarismo.

DISIMETRÍA DE SEGUNDO ORDEN

La escuela, como escenario de múltiples relaciones intersubjetivas, podría poner en consideración que los mecanismos que utiliza para generar una convivencia pacífica entre sus actores no pueden ir en detrimento del punto de vista original de cada quien. El reconocimiento de esa originalidad se opone a discursos y prácticas que pregonan una igualdad confundida con homologación, con homogeneidad, que es una forma sutil de violencia que niega la alteridad. Esto se hace evidente, por ejemplo, en la aplicación irrestricta de normas que no hace concesiones sobre la particularidad de los sujetos implicados, su historia, sus motivaciones, ni sobre las situaciones en las que

se dio el conflicto que debe ser atendido. Si bien no puede haber una ley para cada caso –pues no habría derecho–, tampoco su aplicación puede consistir en un cálculo que carece del juicio en situación.

Tenemos que anotar que la (acaso) aparente contradicción entre disimetría e igualdad puede generar malentendidos: de un lado, el autoritarismo, propiciado por un argumento centrado en la *responsabilidad* que tiene el maestro respecto al alumno y que parece autorizarlo a negar su alteridad con la apelación a un bien mayor; de otro, el *laissez-faire* heredero de un *igualitarismo ingenuo*, que niega la autoridad del maestro y la necesidad de normas, regulaciones e, incluso, sanciones. ¿De qué tipo de igualdad hablamos? No es posible pensar la escuela como lugar de realización de los derechos sin la pretensión, sin la búsqueda de igualdad, sin que se dirijan esfuerzos hacia ello; esto requiere tener presente que el antónimo de igualdad en un sentido social es desigualdad, es decir, injusticia, no diferencia.

Ahora bien, respecto a los niños, especialmente a los más pequeños, ¿es pertinente defender también la originalidad de su punto de vista? Tememos que la respuesta que se dé a veces sea la *pedagógicamente correcta*: “¡Claro!, son seres humanos, dignos de respeto, tienen derechos, incluso derechos especiales: los derechos del niño”. Pero hay que pensar suficientemente qué se quiere decir con ello y cuáles son las prácticas que se derivan de una declaración semejante, máxime cuando resulta obvio que maestros y niños no están en igualdad de condiciones –ni físicas, ni psicológicas, ni afectivas, ni en el ámbito de necesidades, o de recursos, entre otros–. Ello nos pone de frente a una *disimetría de segundo orden* marcada por la dependencia relativa, la mayor vulnerabilidad y la necesidad que tienen los niños del cuidado y protección de los adultos, sin que por ello sean considerados “menos humanos”, ni tampoco “adultos en miniatura”, pues está claro que son sujetos plenos de derechos (Meirieu, 2004; Le Gal, 2005).

A propósito de esto, vale la pena destacar que uno de los principios centrales de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) es el de no discriminación:

Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares. (Art. 2, 2).

Sin embargo, Dávila y Naya (2011) creen que en la CDN no está definido lo que debe entenderse por discriminación. Para ellos es

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos [...] y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.

Esta aclaración de lo que debe considerarse discriminación se complementa con la siguiente consideración: “el goce en condiciones de igualdad de derechos y libertades no significa identidad de trato en toda circunstancia” (Hodgkin y Newell, 2004, p. 21, citados en Dávila y Naya, 2011, p. 75).

Por supuesto, no hay duda de que los niños han sufrido discriminación –a veces muy sutil– en virtud de su edad, tamaño, fragilidad y dependencia de cuidado calificado. Dado que los derechos del niño defienden la idea según la cual, “por su falta de madurez física y mental, [el niño] necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”, se han asumido posturas y prácticas de crianza, educativas y legales, que confunden la disimetría necesaria entre adultos y niños y la fragilidad innegable propia de la infancia, con una autorización a discriminar, a negarles su condición de sujetos activos. Por ello es necesario recordar que:

Alegar la edad y el grado de madurez como factor condicionante para el ejercicio de los derechos y la toma en consideración de los puntos de vista de los niños podría tanto usarse para legitimar la discriminación de niñas y niños por su edad –lo que, por cierto, es la práctica predominante hasta el momento– como también para combatir este tipo de discriminación, siempre y cuando nos concentremos no en lo que los niños no pueden hacer –como ocurre normalmente– sino en lo que sí pueden hacer y que se revisen los criterios mediante los cuales se miden las competencias de los niños. (Gaitán y Liebel, 2011, p. 42)².

2. En el mismo trabajo (Gaitán y Liebel, 2011) se identifican cuatro formas de discriminación: 1) “Medidas o sanciones por conductas que son no deseadas en niños pero toleradas o consideradas normales en personas adultas”. Por ejemplo, que un adulto pida más información sobre un tema que se está tratando en una conversación en la que él participa no se sancionaría con

En consonancia con este planteamiento, Meirieu señala la aparente contradicción entre el reconocimiento de la fragilidad de los niños y su especial necesidad de atención, y el reconocimiento de sus derechos a la libre expresión, a la opinión, a ser responsables, capaces de pensar, entre otros. La contradicción se vuelve incompatibilidad y, por ende, descuido de uno u otro aspecto, exoneración de la exigencia educativa que deben ejercer los adultos o carga excesiva de responsabilidades a los niños. En últimas, se trata de una ontologización de la infancia que termina por convertirse en una fascinación, “corolario de nuestra propia infantilidad”, traducido en un “igualitarismo entre los niños y los adultos” (Meirieu, 2004, p. 28).

Además del principio antes expuesto, nos encontramos con el de participación, que completa los otros tipos de derechos consagrados en la CDN, esto es, derechos en clave de protección y prevención, los cuales pueden ser considerados “externos”, y casi siempre son los más resaltados –alimento, vivienda, salud, amor, etc.–, a la vez que su satisfacción parece poder eximirse de la participación del niño. En cambio, la participación “no es, *stricto sensu*, un derecho, sino una exigencia, una posición pedagógica y una manera de concebir la educación para la responsabilidad y la ciudadanía” (Meirieu, 2004, p. 33).

El desafío de la participación concierne a la renuncia o al menos al cuestionamiento a una postura adultocéntrica que no por ello desconoce lo que hemos llamado “disimetría segunda”. Este desafío no se afronta solo con “permitir” la participación, con “darles voz” a los niños. No basta con abrir espacios de expresión, sino que hay que intentar comprender “cómo los niños mismos le dan sentido al mundo” (Fitzgerald, Graham, Smith y Taylor, 2010, p. 302). Para ello,

un mandato a callar o a abandonar la sala; esta persona puede ser acusada de indiscreción o curiosidad, pero no será objeto de la misma censura que la que recibe un niño en la misma situación, aun en la sala de su casa. 2) Exclusión de la vida social o limitación de acción en aras de la protección de los niños. A modo de ejemplo, una lucha descontextualizada contra el trabajo infantil defendería que los niños indígenas no participaran del trabajo de sus padres en el campo o en la chagra (espacio de trabajo comunitario) y, con ello, favorecería la exclusión de estos niños de la vida comunitaria. 3) Acceso limitado a derechos, bienes, instituciones y servicios, ya sea por su edad o por su condición social y económica. 4) “No consideración del grupo social de los niños en la toma de decisiones políticas” (p. 41). Como ejemplo de contraste, en una reciente recopilación de experiencias hecha por Percy-Smith y Thomas (2010) se defiende la necesidad de que haya escenarios reales y efectivos de participación de los niños en la vida política de su ciudad y de su país.

el desafío también exige comprender que la participación no está atada a un desarrollo cognitivo superior, a la expresión verbal, mucho menos argumentativa, pues, de hecho,

[...] los niños desde edades muy tempranas son hábiles para formar opiniones, incluso cuando no son aptos para comunicarlas verbalmente [...] La implementación del artículo 12 [de la CDN³] requiere reconocimiento de y respeto por formas no verbales de comunicación tales como lenguaje corporal, expresión facial o dibujo y pintura, a través de las cuales los niños muy pequeños toman decisiones, expresan preferencias y demuestran que entienden su medio ambiente. (Lansdown, 2010, p. 12).

En suma, se requiere estar dispuestos a superar la confusión entre autoridad y autoritarismo, a mantener el difícil equilibrio entre no someter la expresión de los niños a nuestros puntos de vista sobre madurez, capacidad o habilidad, insertar su participación en prácticas de la vida cotidiana (Woodhead, 2010, p. xxii), y dejarnos convocar por su fragilidad, asumiendo la *responsabilidad diferencial* que supone el *pacto de cuidado*.

Un pacto así orientado solo es posible si se exponen y cuestionan distintas *figuraciones* de niño que impiden, precisamente, su reconocimiento como sujeto pleno de derechos.

FIGURACIONES DE NIÑO

Uno de los problemas más importantes de la relación entre los seres humanos radica, según Husserl, en que del *otro* tenemos noticia –quizás únicamente– a partir de nuestra experiencia, razón por la cual jamás lo podremos conocer totalmente. Esto mantiene en vilo el pensamiento y la acción, y nos impulsa a resaltar el inacabamiento de toda relación intersubjetiva. Además, como hemos dicho, se corre

3. “Art. 12. 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional”.

el riesgo de que un límite de la experiencia, de nuestra propia experiencia, sirva para justificar la negación del otro, de su capacidad de ser. Esto ocurre no solo en la manera como nos representamos al otro, sino también en nuestras acciones y prácticas concretas; y si, además, quien es negado está en franca condición de disimetría, como suele ser el caso de los niños, el panorama resulta desolador.

También hemos sugerido que existe una distancia, a veces franqueable, a veces abismal, entre declarar que el niño es sujeto de derechos y nuestras ideas acerca de *cómo son* los niños. Al llamar la atención sobre el verbo *ser* indicamos que se trata de una suerte de representación fija del niño, inmune a la crítica, a la confrontación con lo que perciben, sienten, expresan y viven ellos, e, incluso, con lo que los estudios sobre la infancia han mostrado en las últimas décadas. Cabe advertir que no pretendemos aquí establecer un diálogo directo con la psicología, la historia o la sociología de la infancia, que tantos aportes han hecho a la conceptualización del niño y a la configuración de prácticas capaces de superar los prejuicios heredados de siglos anteriores (v. gr. el niño como propiedad de los padres, como adulto pequeño, como instintivo y amoral por su cercanía con la animalidad, entre otros). La “tipología” que proponemos es más bien una invitación a la reflexión sobre el amplio y variado campo de problemas que implica asumir al niño como sujeto de derechos. Debemos anotar, además, que representación y práctica están ligadas: actuamos con o sobre los otros según las representaciones que hacemos de ellos.

El niño cruel

Es muy común la expresión: “Los niños son crueles” a la que se añade: “por naturaleza”, para referirse a palabras, actitudes y acciones muchas veces hirientes de los niños con sus pares o con algunos adultos con quienes se relacionan. En principio, esta figuración se ha instalado en el discurso, entre otras razones, por el desmonte y en contraposición del imaginario del niño como ejemplo de “pureza”, de absoluta inocencia. Pero la negación de una naturaleza inocente se ha vuelto afirmación de una naturaleza culpable, tildada de cruel. ¿Qué implica esa rotulación generalizadora o, en otros casos, la etiqueta que se pone sobre algunos niños en particular? Bien puede decirse que los niños dicen cosas crueles o que actúan de formas que podemos considerar crueles, pero lo que está en discusión es si, desde el punto de vista pedagógico, lo que debe hacerse es rotular,

o más bien tratar de comprender por qué un niño dice o actúa de forma que consideraríamos cruel.

Puede suceder también que asumir que los niños entienden el medio en el que viven, se expresan y forman opinión desde temprana edad sea presa de la incapacidad adulta de reconocer de modo pedagógico la *disimetría segunda* de la que hemos hablado en el apartado anterior. Los niños entienden el medio en el que viven, a la vez que aprenden con relativa facilidad el significado de las normas, de lo obligatorio, de lo aceptable, de lo preferible, y el sentido de la solidaridad, del respeto por el otro; todo esto ni hace parte de nuestra dote genética, ni nos es proporcionado en el nacimiento, sino que es configurado a lo largo de la vida. Si no hubiera posibilidad de formar la sensibilidad moral, el sentido de lo bueno, la capacidad de obrar justamente, cualquier iniciativa que propenda por una convivencia pacífica, una escuela democrática, una sociedad justa sería imposible. Tampoco podría atribuirse responsabilidad a quien voluntariamente hiciera el mal a otros, pues, en última instancia, no habría propiamente decisión de actuar de cierta manera, dado que se estaría obrando “por naturaleza”⁴.

Pensemos en el siguiente caso: Juan le pide a su compañero que le preste unos lápices para hacer la actividad de la clase; irritado, el compañero le grita a Juan que no le va a prestar sus útiles al hijo de un borracho. Agudicemos la tensión de la escena: todos en la clase saben, con más o menos detalle, que el padre de Juan es alcohólico, razón por la cual ha habido reiteradas dificultades en su casa que se notan en la escuela. Nadie lo niega, estamos ante una frase cruel. Tampoco puede justificarse la actitud del niño que la profirió y hacer como si nada pasara. Pero una cosa es la rotulación y la exclusión del agresor del mundo de la vida común o un castigo severo, y otra,

4. Remitimos al trabajo de Ricœur titulado *Philosophie de la volonté 2: Finitude et culpabilité* (1960), en el que se discute cuáles son las implicaciones de considerar que existe una naturaleza malvada del hombre. Para Ricœur, si un hombre es considerado “malo” sin que en ello intervenga el uso de su libertad no puede haber responsabilidad ni imputación; al tiempo, “es innegable que solo a través de la condición actualmente mala del corazón del hombre se puede discernir una condición más originaria que cualquier maldad: a través del odio y de la lucha, se puede vislumbrar la estructura intersubjetiva del respeto que constituye la diferencia de las conciencias” (2009, p. 196). Ricœur invoca la fuerza de una imaginación de la inocencia, que “no es más que la representación de una vida humana que realizaría todas sus posibilidades fundamentales sin distancia alguna entre su destino originario y su manifestación histórica” (p. 197). Así, “la imaginación es un modo indispensable en la investigación de lo posible” (pp. 197-198).

el trabajo de *formación* de la sensibilidad moral tanto del agresor como del agredido⁵. Siguiendo con el ejemplo, valdría la pena detenerse a pensar de dónde sacó aquel niño esas palabras, qué es lo que escucha en su casa, en su barrio, entre sus amigos y cuáles son las pautas de relación que aprende en su contexto; incluso, se podría explorar si comprende todas las implicaciones de su actuar, si es capaz de ponerse en el lugar de Juan y de cualquiera que no sea él mismo. Renunciar a ello –por negligencia o por severidad con el agresor– es renunciar, a su vez, a la tarea de formar moralmente al niño y de restituir las relaciones mediante el reconocimiento de la falta por vías no punitivas.

El niño “peluche”

El niño es asumido como una especie de “muñequito” al que se le habla de manera empalagosa, a media lengua o con diminutivos –que algunos suponen es la lengua de los niños–, especialmente en sus primeros años de vida. Las acciones y los comportamientos del niño peluche están condenados a la miniaturización, que suele ser confundida con la ternura: en vez de risa tiene “risita”, no da abrazos sino “abracitos”, nunca se porta mal y, en su lugar, puede ser considerado “mal-criadito”. Si bien algunas veces el uso de diminutivos es indicador de un trato cariñoso entre las personas, especialmente de los adultos hacia los niños, su uso excesivo o selectivo no siempre expresa un sincero aprecio o una auténtica preocupación por el otro. De hecho, la figuración del niño peluche es resultado, justamente, de un uso reductivo, incapacitante y minimizador de las respuestas, las opciones y las posibilidades del niño. Como correlato de esto, las opiniones del niño, la expresión de lo que siente y su participación en la toma de decisiones en los espacios donde habita son consideradas también *palabra menor*, y un sujeto cuya palabra es menor no puede ser sujeto de derechos.

Así mismo, el niño peluche es un niño de exposición, que es vestido con atuendos inadecuados e incómodos que solo satisfacen el criterio estético de los padres; es un niño que, cada vez que aprende una palabra nueva o que dice algo que a los adultos les resulta divertido es obligado a repetir, como si fuera un bufón gratuito y disponible

5. De este último no hablaremos solo porque queremos darle fuerza a la figuración del “niño cruel”.

para las fiestas familiares. Si aprende a bailar, a tocar un instrumento, a cantar, a jugar bien un deporte, suele pedírsele con insistencia y sin que medie su opinión que demuestre sus habilidades ante la mirada orgullosa de sus padres y la sorpresa de las visitas. No criticamos la exaltación de los logros del niño, que es fundamental para afianzar su estima y la confianza en sí mismo, para darle a conocer el amor de sus seres cercanos, pero lo que puede ser exaltación se vuelve una penosa carga que el niño soporta sin poder decir no, so pena de ser juzgado por los adultos como desobediente y grosero. Y es que los peluches siempre obedecen, son eternamente disponibles.

En lo que concierne a la formación moral en la escuela, la asunción de la *disimetría fundamental* implica reconocer en la palabra del niño, en su opinión y en su expresión un sentido del mundo que acaece en primera persona; ello requiere unas prácticas de reconocimiento que no riñen con aquello que también le compete al maestro: aclarar, guiar, ampliar perspectivas, propiciar nuevas formas de entendimiento. El niño no es “algo” que la escuela pueda tratar como a un muñequito, “algo” a lo que no se le consulta, que no puede contradecir la voluntad de su manipulador. Será propio de la sabiduría práctica del maestro comprender la delgada línea que ciertamente existe entre el respeto al niño como posición originaria y la permisividad incapaz de poner límites; entre la asunción positiva de la *disimetría segunda* que, insistamos, consiste en la responsabilidad que tiene el maestro en la formación de sus alumnos y la asunción negativa que lo tiraniza desde su sede adultocéntrica.

El niño inepto

Se trata del niño que se encuentra en la perenne condición de quien *aún no puede*, aquel por quien siempre hay que decidir o actuar ya que nunca es lo suficientemente grande o maduro para hacerse cargo de sí mismo. La mayoría de las cosas que verdaderamente cuentan para el niño es, aquí, aplazada, postergada: las preguntas, las dudas, las dificultades, los cuestionamientos, los asuntos incómodos, las responsabilidades. Como pasa con las figuraciones que hemos expuesto, muchas veces los adultos las justifican como un gesto de bondad hacia el niño, pero queda claro que desde la perspectiva de su formación como sujeto de derechos estamos ante una negación de la capacidad humana de actuar. Así, la faz negativa de la intervención, del control y de la tutela ocupan el lugar de la libertad,

de la inconformidad, de la identidad y de la autenticidad, por lo que su subjetividad se puebla de imágenes de dependencia, de la necesidad de que otros sean quienes resuelvan desde los asuntos sociales más complejos hasta las situaciones cotidianas más simples.

La *disimetría de segundo orden* nos exige ver en el niño fragilidad y dependencia; de hecho, nos recuerda nuestra propia vulnerabilidad, condición de la vida humana que nunca cesa aun en el ejercicio pleno de nuestras capacidades, atravesadas por una incapacidad constitutiva de la que jamás tendríamos que sentir vergüenza⁶; más aún, avergonzarnos de nuestro no-poder daría cuenta de

una manera de ocultarnos de nuestra humanidad [...] de ser un tipo de criatura que uno no es, y no confiable en el sentido práctico, frecuentemente unida al narcisismo y a la renuencia a reconocer los derechos y las necesidades de los demás. (Nussbaum, 2006, p. 28).

Pero nuestra vulnerabilidad no es del mismo grado que la del niño a nuestro cuidado, lo que supone de nosotros un esfuerzo de mayor y mejor protección, una atención privilegiada a ese otro que también hace las veces de “maestro de justicia”, al modo como Levinas se refería a las viudas, a los pobres y a los huérfanos.

Asumida así la fragilidad del niño, el reto que se presenta entonces es “la difícil articulación entre el necesario ejercicio de la autoridad del adulto y la necesidad ineludible de tener en cuenta la libertad del niño” (Meirieu, 2004, p. 33). La clave pedagógica para asumir dicho reto se resume en la frase: “El deseo del otro es el límite de mi voluntad” (Meirieu, 2004, p. 34). Ello supone aprender a vivir en la tensión entre dos discursos aparentemente contradictorios: “‘Puedo hacer todo por tí’ y ‘Puedes lograrlo tú solo’ [...]. O bien, ‘Haré todo lo necesario para que aprendas y crezcas’ y ‘No lo conseguiré si tú no lo haces por ti mismo, libremente y por propia iniciativa’” (Meirieu, 2004, p. 34). El no-puedo de la vulnerabilidad se vuelve el puedo del caminar juntos⁷;

6. De este modo, toda capacidad conlleva un no-poder constitutivo (Jervolino, 2006, p. 75), una pasividad que hiere las pretensiones de autosuficiencia de los sujetos y que apunta a “formas de fragilidad inherentes a la condición humana”, pero que se agudiza en contextos que refuerzan e instauran esa heteronomía por la vía de desigualdades crecientes (Ricoeur, 2001, p. 26; Prada, 2016).

7. En este mismo sentido se expresa Lansdown, para quien “lograr un balance apropiado entre participación y protección en cualquier programa [de formación, de implementación de los derechos de los niños] requerirá un cálculo de factores, incluidos las capacidades del niño, los

la experiencia de incapacidad, tan propia de los primeros años de vida –somos menos fuertes, menos veloces, menos independientes–, se convierte en serena aceptación de las limitaciones propias.

Cercana a esta figuración del niño incapaz, nos encontramos con la del *niño tutelado*. Cabe aclarar que la idea de tutela tiene una cara positiva que reside en el alto nivel de conciencia de ciudadanos que se disponen a hacerle un lugar a los recién llegados, a reconocer plenamente su humanidad, cuando estos apenas empiezan a comprender todo lo que ello significa y a velar por su bienestar, con la claridad meridiana de que en el futuro cercano es posible vivir en sociedades más justas. La figura del niño tutelado en su faz afirmativa significa lo que una paternidad amorosa y responsable, esto es, una decidida apuesta moral por la condición humana. Por esta razón, subrayamos, el niño ha de ser tutelado de manera temporal y circunstancial, a fin de que el proceso formativo le permita conocer y ejercer sus derechos de manera cada vez más activa.

Sin embargo, en su cara negativa la tutela es promotora de la incapacidad cuando se hace coincidir con sustituir, reemplazar y actuar en nombre de otro, lo cual nos plantea un reto interesante en relación con los límites de la acción. Se asume que la tutela de los derechos del otro es necesaria cuando este no está en capacidad de ejercerlos, defenderlos y reivindicarlos, porque no los conoce o porque conociéndolos no sabe qué mecanismos y procedimientos usar, ni a qué instancias acudir; o, por circunstancias mucho más dramáticas como, por ejemplo, ser víctima de coacción, porque tiene temor y está inhibido para emprender las acciones de reclamo, denuncia o imputación. No obstante, si los derechos de los niños son siempre tutelados, incluso a pesar de haber crecido y de tener cada vez más criterio para tomar decisiones por sí mismos, la acción de la tutela se convierte en un mecanismo generador de dependencias y de heteronomía. La tutela de los derechos de los más vulnerables, concebida en términos absolutos, obtura la titularidad de los derechos en quienes son tutelados, de ahí la importancia de una educación que permita a los niños hacerse cargo de manera paulatina, acompañada de su propia condición de sujetos de derechos. Por ello tutelar los derechos del niño ha de ser una decisión temporal y procesal, es decir, es necesario que los niños

niveles de riesgo implicados, el grado de ayuda disponible, el grado de entendimiento del niño de la naturaleza de los riesgos implicados y, por supuesto, la propia visión del niño” (2010, p. 19).

sean educados en el reconocimiento de aquellas situaciones en las que se vulnera su dignidad; en el conocimiento de sus derechos; en la manera de ejercerlos; y, sobre todo, en el respeto activo y defensa de los derechos de los otros.

El niño intervenido

En español el verbo “intervenir” tiene diez acepciones, en ocho de ellas está supuesta una *autoridad* que ejerce un poder sobre algo: sobre una cuenta bancaria se ejerce examen, censura o control; a personas o instituciones se les dirige o limita o se les suspende el libre ejercicio de actividades o funciones; sobre la comunicación privada hay una intromisión –se espía–; en el ámbito político, un Estado o varios ejerce funciones que le corresponden a otro. Como se ve, la red de verbos vinculados a intervenir –examinar, controlar, dirigir, limitar, suspender– indica que hay una capacidad de acción de aquello sobre lo cual se ejerce la autoridad, que puede ser incluso eliminada si la situación lo amerita. Así mismo, tres de las acepciones hablan de *autoridad suficiente* o de *autorización legal*, lo que resalta que en esos casos específicos no se trata de un ejercicio arbitrario. Para terminar, encontramos dos acepciones más: una del ámbito médico, que se refiere a una operación quirúrgica, y otra que define intervenir simplemente como “tomar parte de un asunto”.

La idea de intervención en el ámbito educativo remite a lo que un maestro o un grupo de maestros hace para atender una situación que resulta problemática y que requiere un conjunto de acciones tendientes a superar, atender y mejorar un estado inicial de cosas (Tourrián, 2011). También involucra la atención y cuidados que se le prodigan al niño en estado o en condición de enfermedad o en cualquier otra circunstancia de vulnerabilidad. No brindarle al niño la atención debida –no intervenir– cuando su condición objetiva así lo demanda resulta justamente violatorio de algunos de sus derechos fundamentales.

En todo caso, no se trata de una acción espontánea, aislada y asistemática, sino que supone reflexión, análisis del problema, comprensión y deliberación sobre los mejores caminos que deben tomarse para alcanzar los objetivos. En este sentido, la intervención supone: acuerdos comunes; ideas compartidas sobre un estado ideal de cosas –sobre sujetos, escuela, sociedad, valores, normas, ideales–; y una autoridad que se ejerce no solo en función del rol que se

desempeña, sino también del saber que autoriza hacer las veces de maestro. Requiere un papel activo de los alumnos, su participación en todo el proceso, lo que diferencia una educación bancaria –para recordar la célebre metáfora de Freire– de una educación en la que maestros y alumnos se asumen como sujetos educables, aunque con roles diferenciados.

Sin embargo, esta idea de intervención convive con prácticas que se ubican en el espectro de los verbos que niegan la acción del niño y, por ende, le impiden ser reconocido y formarse como sujeto de derechos; estas prácticas abrevan de la figuración del niño inepto: el niño es tan vulnerable que los maestros y, en general, los adultos tenemos que remplazarlos, *ejercer sus funciones*; también pueden aludir a un niño del que se puede disponer, al que se puede dirigir como a un muñeco de felpa cuya ternura lo incapacita para disentir. Otras aluden al niño cruel: hay que “extirpar” de algún modo la maldad que lo caracteriza o al menos procurar que su crueldad no salga a flote. Tal concepción de maldad tiene menos un carácter religioso que uno profano, especializado por vía de una creciente medicalización y psiquiatrización: se llama hiperactividad, hipoactividad, trastornos de atención, perspectiva que refleja la ausencia de creatividad de padres, maestros y demás responsables de la educación del niño, a la vez que es tributaria de ideas de disciplina, productividad, orden, normalidad que, sabemos, requieren ser urgentemente cuestionadas.

El niño controlado

Al otro extremo de la concepción de una vulnerabilidad rayana en la inacción podemos ubicar la idea según la cual el niño representa una amenaza para el mundo organizado. Para contrarrestar el peligro, debe procurarse el control de su cuerpo por medio de una organización del aula escolar, en la que nada se mueve sin el permiso de los adultos, que al respecto ejercen funciones policiales. El adulto debe controlar palabras, acciones, iniciativas, expresiones y afectos para proteger al niño de sí mismo, a los otros y a la sociedad. Y bajo este propósito resulta muy efectivo y funcional mantener una distinción entre niños buenos y malos.

Una forma de establecer control sobre los sentimientos, pensamientos y juicios del niño es procurándole un sistema de creencias religiosas culturalmente aceptado. Se trata de una de las principales

formas de adoctrinamiento que las sociedades de influencia especialmente católica han naturalizado en el ordenamiento del mundo escolar desde muy temprana edad (Arévalo, Osorio y Ruiz, 2014; Quintero, Ruiz y Amador, 2012; Ruiz, 2016). Con una crítica a esta forma de control no sugerimos la eliminación de la libertad religiosa, ni negamos la posibilidad de integrar la religión al debate sobre la formación moral y sobre la vida política en la escuela⁸. Sin embargo, en una sociedad plural ninguna religión puede impedir la autocrítica, la autonomía, la apertura a otras concepciones de mundo, ni imposibilitar que el sujeto sea, justamente, pleno de derechos o negar la realización efectiva de quienes piensan distinto.

Habría que ampliar el margen de consideraciones para incluir cualquier tipo de adoctrinamiento que convenza a quienes lo padecen de una cierta superioridad social y cultural reforzada por la insistencia en un sello de honor que se porta en el carácter, sello forjado por la pertenencia a una institución y la encarnación de un determinado conjunto de valores⁹. Se trata aquí de una educación para asumir un lugar predefinido y estabilizador –cosificador– en la jerarquía social, del que los estudiantes no se pueden mover por criterios de *estratificación socioeconómica*, so pena de “descender” a un mundo de seres humanos de clase inferior.

Sobre el niño también se establece un fuerte control emocional. No todas las expresiones emocionales tienen cabida en la escuela. Especialmente los varones deben cuidarse de que el sentimiento de tristeza se exprese en llanto, signo de debilidad en el modelo cultural hegemónico de construcción de la masculinidad. Es fácil encontrar burla y minusvaloración del niño por vía de una *feminización*, que incluye el menosprecio a las mujeres y a los homosexuales (“no sea niña”, “corre como un marica”), con lo cual la educación –control de las emociones– incide en la representación del otro como inferior y deleznable. Se suma a esto un tipo de control estético que sigue proclamando que “las niñas se visten de rosa y los niños, de azul”; “los niños juegan con carros, las niñas con muñecas”; “los niños que

8. Remitimos a nuestros trabajos recientes: “Religión y derechos humanos: ¿un conflicto permanente?” (Prada, 2013) y *La tinta indeleble. escuela y sociedad en el espacio autobiográfico* (Ruiz, 2016).

9. Suelen usarse adjetivaciones derivadas del nombre de la institución escolar para reforzar estos mecanismos de identificación honorífica. Una muy completa reflexión sobre el honor lo encontramos en *The honor code* de Appiah (2010).

tienen muchas novias son encomiables, las niñas que tienen muchos novios son reprochables”; “los niños de estratos altos usan ropa de marca, los de estratos bajos también, pero no son auténticas”; “los niños usan el cabello de esta forma, las niñas de esta otra”, etc. Todas estas prácticas desconocen la pluralidad propia de lo humano que se manifiesta en diversas formas de ser hombre o mujer.

También suelen ser intervenidas las expresiones de afecto si involucran el cuerpo e incluyen caricias. Tocarse, acariciarse suele ser mucho más objeto de control e, incluso, de sanción en la escuela que golpearse. Mientras la caricia se circunscribe al ámbito de lo privado y al niño se le enseña a reprimir y a aplazar esta forma de expresión emocional, el golpe adquiere un carácter público, es una manera de expresar socialmente un esfuerzo de predominancia o simplemente de defensa de la integridad física.

Una asunción del niño como sujeto de derechos y de la responsabilidad diferenciada que se deriva de la *disimetría segunda* entendería que las emociones son objeto de canalización y autocontrol, no de represión o aplazamiento (Nussbaum, 2008). Así mismo, entendería la importancia de una educación que acompaña al niño al ingreso en el mundo de la norma, de la regulación social, cultural, de la construcción del límite, de la libertad, de lo que no es aceptable, esto es, la violación de los derechos de los otros.

REFLEXIONES FINALES SOBRE EL PACTO DE CUIDADO

Las relaciones entre maestros y estudiantes siempre están mediadas por diversas pretensiones. En primer lugar, una pretensión *teleológica*, constituida por ideales de vida buena auspiciados por la sociedad, el sistema educativo, la escuela, en particular y por supuesto, los actores que están en relación –padres de familia, personal administrativo, directivos, comunidad–, entre los que sobresalen los ideales que orientan la vida del maestro y que se ponen en juego como apuestas que orientan las interacciones en la cotidianidad escolar. Por otro lado, nos encontramos con una pretensión *deontológica* referida a un *deber ser* que se objetiviza en normas, códigos y leyes que instituyen la relación pedagógica, en la que, en principio, tendrían lugar la Convención de los Derechos del Niño, los códigos de infancia y adolescencia

del momento, pero también los preceptos religiosos, entre muchos otros. Así, la relación pedagógica requiere la presencia tanto de prescripciones teleológicas –ideales, aspiraciones, valores, concepciones de vida buena de los actores– como de prescripciones deontológicas –que señalan aquello que una sociedad considera moralmente obligatorio para todos por igual–. No tiene necesariamente que haber oposición entre lo bueno y lo justo, entre lo opcional y lo obligatorio, sino que puede haber complementariedad y mutua instrucción¹⁰.

Sin embargo, hay momentos en los que entran en conflicto ideales de vida buena con aquello que está estipulado como obligatorio, o casos en los que chocan dos obligaciones o dos concepciones de lo que debe hacerse. Se requiere, entonces, un tercer ámbito que Ricœur denomina *prudencial*, concerniente a la imaginación que permite articular en cada caso los múltiples proyectos de vida buena con los códigos y leyes. No existe una “receta” o un “manual de procedimientos” que asegure el mejor resultado en la toma de decisiones, ni que garantice que hacer justicia a unos no es herir a otros y viceversa. Se trata de situaciones límite en las que no hay que escoger entre el blanco y el negro sino entre matices del gris.

Esta imaginación ya comienza a ejercerse en el diseño del currículo y de las actividades; en la selección de los problemas que se quieren trabajar en clase; en las estrategias para mediar conflictos; en la manera como nos relacionamos con la fragilidad y la vulnerabilidad propias de la infancia. Sin una imaginación capaz de aceptar los desafíos del contexto, de los actores que están a nuestro cargo, de las voces en primera persona que reclaman ser escuchadas, la formación de los niños como sujetos de derecho es estéril.

En este cruce entre lo teleológico, lo deontológico y lo prudencial se ejerce el oficio del maestro. Los niños que llegan a nuestro salón no han pedido estar allí, casi nunca han escogido la escuela en la que sus padres los matricularon, libre y voluntariamente, ni tampoco entrar a la dinámica de enseñanza-aprendizaje que la escuela les propone, cualquiera sea la forma como se organice. ¿Cómo hablar entonces de un pacto de cuidado como señal característica de la relación maestro-alumno, adulto-niño? Los pactos suponen iguales y este no es el caso. El niño tiene necesidad de ser cuidado,

10. Para una ampliación de esta discusión, sugerimos leer los estudios VII-IX de *Sí mismo como otro* de Ricœur (1990).

protegido, tutelado –en sentido positivo– y a la vez reconocido como sujeto de derechos, lo que no es una exigencia abstracta, sino, por el contrario, realizable y exigible, en la que el niño pide respeto, y que sea tenida en cuenta su voz y su parecer. Es un pacto asimétrico, si por tal entendemos que no hay un intercambio de bienes, de roles o responsabilidades iguales en proporción y, sobre todo, que no está condicionado lo que debe hacer el maestro para que el niño cumpla determinados compromisos, asuma comportamientos o actitudes respetuosas del derecho de los otros. En el pacto tampoco existe una lógica mercantil en la que se compran derechos con el depósito de “buen comportamiento”. Los derechos no son algo que una persona se gana o se merece, en el sentido de hacerse merecedor de un premio, un reconocimiento, un incentivo o una compensación. En tanto seres humanos tenemos derechos y estos son el resultado de un proceso histórico, social y cultural. Incluso, ante la peor de las infracciones un ser humano tiene derecho a ser tratado como tal, a ser escuchado, juzgado y defendido. El niño que más agrade, el que más golpea a otros, el que más insulta también es sujeto de derechos, lo que contradice el énfasis en los deberes como *condición sin la cual* no hay derechos. La solicitud y el cuidado recíprocos constituyen el único deber. Una educación para el auténtico ejercicio de los derechos en la escuela ha de erosionar el sentido individualista, posesivo y patrimonialista de los derechos. Estos no son propiedad particular de nadie, no están ahí para mi uso y disfrute exclusivo, su *ejercicio* implica su *observancia*, esto es, me hace sentir moralmente obligado a respetarlos. Y no es posible el respeto de los derechos en abstracto, son las personas titulares de estos quienes son sujetos de dicho respeto. De este modo, el principal deber que tiene un niño en la escuela es el *respeto de los derechos de los otros*. Una escuela que posiciona esto en el centro de la experiencia formativa es una escuela orientada hacia la construcción de condiciones sociales en las que es posible y tiene sentido la reciprocidad. Si cada estudiante, cada actor escolar logra comprometerse, en serio, en el respeto de los derechos de los otros, la dinámica escolar no es otra que la del *cuidado mutuo*.

En ese pacto hay una *promesa* que pronuncia el maestro, resultado del reconocimiento del niño como otro capaz. ¿Qué promete? Hacer todo lo posible para que el niño, asumido como sujeto pleno de derechos, aprenda a ejercer dicha condición en su presente y en sus circunstancias –y no solo en el futuro, cuando sea adulto–; promete

también que se esforzará para que el niño pueda pronunciar, a su vez, la promesa de entrar en la relación una vez comprende sus implicaciones, y no por la violencia de acciones y discursos que proclaman una obligación que se impone “por su bien”. En suma, se trata de una promesa de futuro que comparten maestros y alumnos, copertene- cientes a un mundo común; una promesa que reactiva las promesas del pasado –de la historia, de los textos que se han configurado en diversas tradiciones y escenarios, de los maestros que estuvieron antes de nosotros–, y que otorga, en un don compartido, la capacidad de continuar lo heredado y de comenzar de nuevo.

REFERENCIAS

- Appiah, A. (2010). *The honor code. How moral revolutions happen*. Nueva York/London: W.W. Norton & Company.
- Arévalo, E., Osorio, C. y Ruiz, A. (2014). *Ni princesitas, ni principitos. La escuela ante el maltrato en la primera infancia*. Bogotá: Magisterio.
- Dávila, P. y Naya, L. (2011). La Convención de los Derechos del Niño. Contenidos, avances y retos. En P. Dávila y L. Naya, *Derechos de la infancia y educación en América Latina* (pp. 67-108). Buenos Aires: Garnica.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A. y Taylor, N. (2010). Children's Participation as a Struggle Over Recognition. Exploring the Promise of Dialogue. En B. Percy-Smith, *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (pp. 293-305). Nueva York: Routledge.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas/Síntesis.
- Jervolino, D. (2006). El ultimo *parcours* de Ricoeur. *Ágora*, 25(2), 207-215.
- Lansdown, G. (2010). The Realisation of Children's Participation Rights. Critical Reflections. En B. Percy-Smith y N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (pp. 11-23). Nueva York: Routledge.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- _____ (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Percy-Smith, B. y Nigel, T. (eds.), 2010. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Londres: Routledge.
- Prada, M. (2013). Religión y derechos humanos: ¿un conflicto permanente? *Signos*, 34(1), 11-20.
- _____ (2016). La víctima como sujeto capaz. A propósito del conflicto colombiano. *Ricœuriana*, 1(1), en prensa.
- Quintero, M., Ruiz, A. y Amador, J. C. (2012). *Cartografía social-pedagógica de saberes, prácticas y necesidades de agentes educativos*

en primera infancia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Corporeducación/FES.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. París: Seuil.

_____ (2001). *Le juste 2*. París: Esprit.

_____ (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (6.ª ed.). México: Siglo XXI/Universidad Iberoamericana.

_____ (2009). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta.

Ruiz, A. (2016). *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Touriñán, J. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: una mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, (extra-serie), 283-307.

Weil, S. (1996). *A la espera de Dios*. Madrid: Trotta.

Woodhead, M. (2010). Foreword. En B. Percy-Smith y N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (pp. XIX-XXII). Nueva York: Routledge.

Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de la ciudadanía: altercidio

Marieta Quintero Mejía

Se recurre a la noción de geopolítica con el objeto de establecer algunas demarcaciones, recortes o trazos acerca del lugar que tienen las emociones en la vida ciudadana. Con esta geopolítica se busca dar cuenta de las intensidades y magnitudes que tienen las emociones en una sociedad, pero también en un grupo, etnia, movimiento o clase social. Se retoma de la filósofa Nussbaum (2014) la idea de que las sociedades están salpicadas por un ramillete de emociones, llamadas “emociones públicas”, las cuales contienen creencias, juicios, valoraciones, adhesiones y rechazos de los ciudadanos en asuntos relacionados con la vida en comunidad. Siguiendo a la autora, las emociones públicas permiten a los ciudadanos indignarse ante situaciones de injusticia, exclusión e inequidad. Así mismo, hacen posible expresar orgullo y simpatía ante el cumplimiento de objetivos que forjen el bien común, pero también se convierten en un arma poderosa de discriminación y humillación (altercidio).

Por ello, una geopolítica de las emociones se entiende más allá del plano de lo individual-psicológico, pues da a conocer los atributos que los ciudadanos situados le otorgan a sus planes de vida con los otros. También contiene aquellas creencias y juicios que dan lugar a la aprobación, imputación y resistencia de acciones, leyes morales y jurídicas. Esta geopolítica se constituye en un recurso de comprensión acerca de la manera como las emociones vinculan o (des) activan ciertos comportamientos ético-políticos. Además se convierte en un dispositivo de interpretación acerca de cómo las emociones se transforman, mutan o se pliegan a diversos significados, cambios o discontinuidades, resultado, entre otros aspectos, de la formación de los ciudadanos en procesos de larga duración.

En este acápite, precisamente, se procede a la comprensión de esta geopolítica de las emociones en procesos de formación ciudadana en el periodo de 1800, para lo cual se recurre al análisis de algunos manuales escolares. Se busca demostrar que el largo camino adoptado en la formación ciudadana ha sido, infortunadamente, debilitar el reconocimiento del otro, en sus dimensiones morales y políticas, debilitamiento que ha encontrado como estrategia la mutilación y el disciplinamiento de la sensibilidad de los ciudadanos. La ausencia de sensibilidad moral ante los otros se convierte en una estrategia fértil para, de un lado, invisibilizar su presencia y, de otro, negarla (altercideo).

Podemos decir que en procesos de formación ciudadana, desde 1800 hasta nuestros días, hemos centrado el interés en dominar las emociones y en utilizarlas para situar al otro como ser inferior, sucio y repugnante, del cual no solo me siento avergonzado, sino que busco subyugarlo, someterlo o, en su defecto, desaparecerlo de cualquier iniciativa de interacción social y política. Esta práctica de eliminación del otro la denomino altercideo.

Podemos decir, entonces, que en esta geopolítica encontramos que las emociones tienen distintas valoraciones: se consideran irracionales, otros las emplean para activar la forja ciudadana o, por el contrario, para devaluar las identidades personales y colectivas, lo que puede llevar a un menosprecio de estilos de vida o al exterminio simbólico o físico del otro (altercideo).

Geopolítica de las emociones e intersubjetividad. La geopolítica de las emociones se relaciona con rituales institucionalizados en

la familia, escuela y sociedad, en los cuales encontramos algunos estigmas y atributos acerca del lugar que tienen las emociones en la vida con los otros.

Emociones: estigmas y degradación social. En nuestra sociedad, prevalece el estigma de ocultar las emociones “intensas” –miedo, tristeza, vergüenza, entre otras–, porque nos retratan como individuos débiles y, por tanto, nos exponen a ser sujetos de degradación social. Como consecuencia, expresar alguna de las emociones “intensas” nos lleva a perder algunos méritos considerados, por un buen número de ciudadanos, como adecuados para vivir en sociedad. Sin embargo, hay que decir que no siempre dichos méritos representan los ideales relacionados con la vida buena o con el buen vivir. A manera de ilustración, en esta geopolítica de las emociones encontramos que algunos de los atributos de la personalidad moral y política de los ciudadanos en la vida pública están relacionados con estereotipos vinculados con algunas emociones que desencadenan reacciones valoradas como “excesivas”. Este es el caso de sanciones impuestas en instituciones educativas a quienes expresan afecto con “desmesura” o trasgreden los patrones de comportamiento impuestos para el trato con sus pares. Los estigmas de la feminización, lo pecaminoso y el desorden moral asociados a las emociones que convoquen el afecto en la escuela han llevado a inhibir, prohibir e incluso a convocar a la sanción. Estos estigmas, que tienen una fuerte trayectoria social y de clase, generan mayor afectación en la integridad personal de los niños y jóvenes que en el orden normativo. Esto se entiende si reconocemos que para un estudiante la sanción normativa institucional está en el orden prescriptivo, mientras que el menosprecio público lo perturba en su autoestima.

La anterior ilustración permite mostrar algunas de las razones que llevan a ocultar nuestras emociones, en especial cuando estas nos muestren como débiles, pues persiste la idea de que nuestros comportamientos deberían expresar rudeza, insensibilidad y temperamento fuerte. Ocultar las emociones nos protege ante cualquier situación que ponga en riesgo nuestra identidad personal. Aprendimos en nuestros propios trayectos de vida, pero de la mano con anteriores generaciones, a evitar cualquier situación que nos presente como sujetos débiles, aprendizaje que nos lleva a la contención o a la “domesticación” de nuestras emociones.

Aprendimos a ocultar las emociones en procesos de socialización política con dos intenciones, principalmente: 1) encubrirlas para no mostrarnos frágiles; 2) activarlas como dispositivos de humillación y menosprecio cuando nuestros congéneres no ocultan aquellas emociones que los presentan como seres débiles.

En esta geopolítica, las formas de humillación y menosprecio más potentes son las emociones del asco y la repugnancia, pues las dos se asocian con la contaminación. Hemos recurrido, justamente, a estas para devaluar los estilos de vida de los otros: ¿quién es el otro?, ¿quién es el ciudadano distinto a mí?, ¿quién es aquel que no me resulta cercano, ni siquiera imaginado?, ¿quiénes son aquellos de quienes me debo cuidar?

Para responder a los anteriores interrogantes acudimos, entre otras, a emociones que nos alerten del peligro, la maldad y la perversidad que representa el otro. En general, estas muestran a los otros como seres que contaminan o que pueden hacer daño. La geopolítica de las emociones nos permite, precisamente, comprender las razones por las cuales en algunas sociedades sus ciudadanos expresan miedo para establecer relaciones con los otros, mientras en otras se cultivan sentimientos asociados con la vida en comunidad.

Un buen ejemplo del primer tipo de estigma lo encontramos en nuestras instituciones educativas en niños y jóvenes indígenas y afrodescendientes, quienes han vivido el desplazamiento o son víctimas del conflicto armado. Estas poblaciones expresan miedo de seguir sus costumbres étnicas en la escuela, pues son sujetos de otras vulneraciones, como la burla y la ridiculización. Por ello, algunos de los estudiantes desplazados adoptan como estrategia de protección asimilarse a las costumbres, para lo cual hacen uso de prendas ajenas a su identidad cultural; también aprenden rápidamente los hábitos de contención de aquellas emociones que los expongan a ser subordinados.

El anterior ejemplo muestra, precisamente, algunas de las razones que llevan a que los ciudadanos oculten sus emociones como estrategia de protección de degradaciones sociales o de desposesión de su integridad personal. Para Elías (2009), el mecanismo de autocontrol se adopta para lograr procesos de inclusión, pero también para alertarnos ante situaciones que puedan generar degradaciones sociales. Estos procesos de autoacción en el orden de las emociones que resultan de presiones continuas en

los comportamientos aparecen desde la infancia. Para este autor, los cambios de comportamiento y sensibilidad humana en una sociedad sin ser planificados siguen un orden. Este se caracteriza por movimientos lentos de ascenso y descenso, en dicho caso de asuntos relacionados con la ciudadanía, en razón de clases sociales, vínculos, interacciones y funciones establecidas en la organización de la sociedad (Elías, 2009).

Otra práctica común de ocultamiento de lo humano se arraiga en la idea generalizada de que nuestros modos de elección deben apoyarse en criterios racionales, pues las emociones son ciegas y, por tanto, poseen un carácter irracional. Se apoya esta creencia en el adagio popular: las emociones son “malas consejeras”. En consecuencia cultivar las emociones implicaría arrojar al sujeto al mundo de la irracionalidad, de manera que tanto sus acciones como sus juicios estarían asociados con imágenes distorsionadas de la realidad. Las emociones son, entonces, ese tipo de impulsos que, de un lado, nos asocia directamente con nuestro lado animal y, del otro, nos aleja de todos aquellos esfuerzos que por siglos científicos y educadores han realizado para conducir el carro del progreso y de la civilización con el timón de la racionalidad.

El anterior modo de ocultamiento de lo humano, tomando la expresión de Nussbaum (2006), aniquila o cercena las emociones, y con ello se ve afectada nuestra expresión de humanidad, la naturaleza vinculante de los seres humanos y nuestro carácter necesitado. ¿Cómo imaginar o pensar la vida con los otros despojados de aquellas emociones que convoquen a la amistad, solidaridad, amor y filiación? Sin estas nuestras prácticas ciudadanas estarían orientadas, exclusivamente, por criterios de racionalidad, lo cual podría reducir la vida con los otros a objetivos estratégicos de una racionalidad técnico-instrumental, pues no toda racionalidad se acompaña de objetivos de sinceridad y veracidad.

Sin llegar a una posición extrema de despojar nuestras acciones de la racionalidad, creemos que la ausencia del cultivo de las emociones en la vida ciudadana, siguiendo a Nussbaum (2006), no solo deteriora nuestra humanidad, sino que afecta nuestra capacidad para forjar o aspirar a una sociedad más justa orientada por principios relacionados con lo que es bueno para todos. En tal sentido, los procesos de socialización se podrían reducir por una racionalidad centrada en la relación de costo-beneficio.

La incidencia de esta relación costo-beneficio tiene un impacto en la vida política, pues los pactos de convivencia encaminados a la búsqueda de leyes morales, jurídicas y de instituciones justas, entre otros aspectos, se tornan estratégicos, excepcionales y coyunturales. En Colombia, la vida política, en particular la justicia, indica el investigador Garay (2002), se circunscribe a experiencias personales no generalizables, en las cuales las leyes se adaptan a la lógica de costo y beneficio, lo que conduce a que estas sean acogidas cuando son útiles para alcanzar beneficios personales, pero se cuestionen y deslegitimen cuando afectan los intereses propios.

Esta racionalidad instrumental que se acompaña de prácticas de ocultamiento de las emociones en la vida con los otros allana el camino para la indiferencia social, en especial en situaciones en las cuales se requiere de la solidaridad o de una simpatía inclusiva, siguiendo a Nussbaum (2006). Esta indiferencia es el resultado de un débil o, en algunos casos, de la ausencia de reconocimiento del otro, pues las acciones humanas que expresan la solidaridad como sentimiento de acogida ante situaciones de vulneración están cooptadas por el mal extendido de la indiferencia, según Arteta (2010).

Acerca de los atributos de las emociones: la vida con los otros. Si bien encontramos los estigmas mencionados, también se hace presente como atributo de las emociones su carácter vinculante y comunicativo acerca de nuestra naturaleza necesitada. En situaciones de inseguridad, miedo, vergüenza, entre otras, requerimos de vínculos emocionales que nos conecten con alguna esperanza normativa moral en la cual se active el “yo puedo” o el “volverse capaz”. Así mismo, estos vínculos emocionales convocarían a la restauración de derechos, como es el caso del sentimiento de indignación de un colectivo frente a masacres, desapariciones forzadas, desplazamiento, entre otros hechos atroces.

Continuando con los atributos de las emociones, encontramos que estas contienen valoraciones y creencias de los ciudadanos acerca de sus vivencias en determinados contextos y situaciones. Así, el sentimiento de miedo asociado a la humillación o al desprecio adquiere significado en relación con el conjunto de conocimientos y experiencias que tengamos de los modos de estima o de desprecio que se establecen en una comunidad o sociedad. Por lo tanto, las emociones no están desprovistas de contenidos cognitivos ni de juicios.

Si aceptamos que las emociones están relacionadas con las creencias acerca de lo que produce temor, vergüenza, culpa, indignación, entre otros, tendríamos que señalar que dichos significados contienen los juicios acerca de lo que es una vida buena, justa y del buen vivir. A partir de estos juicios justificamos, en buena medida, la vida ética y política, y expresamos el mérito o demérito de nuestras prácticas, lo que se convierte en objeto de deliberación pública, pero también de justificación de nuestras acciones morales y políticas.

Las emociones no solo tienen un correlato central en la comprensión de lo humano, sino que también constituyen nuestra condición de humanidad. Con ello se busca descentrar y desnaturalizar la idea simple de que lo emocional y lo racional son constitutivos de la naturaleza humana; la humanidad no se reduce a la dicotomía razón/emoción. Por el contrario, la humanidad se funda en el reconocimiento de que somos seres frágiles, con vicisitudes, contingencias y expuestos a las perturbaciones de lo social y lo político (Nussbaum, 2006); por ello, requerimos del reconocimiento emocional como seres incompletos. Sin embargo, el esfuerzo de la escuela y de la familia ha sido mostrarnos como seres autosuficientes que estamos por encima de los infortunios, pues las contingencias son para otros, aquellos que están por fuera de nuestros círculos éticos cercanos. En tal sentido, no requerimos de ningún tipo de reconocimiento emocional pues “somos dioses”.

La humanidad consiste en aflorar nuestra sensibilidad frente a aquello que nos hace inestables como seres sociales. Esta inestabilidad está presente, precisamente, en nuestra sociabilidad, en la cual nos encontramos arrojados con nuestros congéneres. Esta sociabilidad nos recuerda que no somos ángeles y que requerimos de vínculos, normas y leyes para sostenernos armoniosamente en las redes establecidas, pues podemos ser tanto objeto como sujeto de daño y perjuicio. Siguiendo a Rousseau, Nussbaum señala: “Si nos vemos como dioses autosuficientes, no entendemos lo que nos une a nuestros congéneres [...] esto engendra una perversión dañina de lo social, ya que las personas se creen por encima de las vicisitudes de la vida [...]” (2006, p. 20).

La sociabilidad también nos indica que podemos ser sujeto u objeto de daño y que requerimos por ello, justamente, de nuestra humanidad para alentarnos y apoyarnos en momentos en que estemos sometidos a prácticas de exterminio (masacres, minas

antipersonales, entre otros) o a estigmas (afeminado, peligroso, drogadicto, expresidiario, entre otros); dichas situaciones nos ponen en condición de inhumanidad, pero también dan lugar a ilustrar cómo opera el altercidio. La ausencia de humanidad nos lleva a padecer la injusticia social y jurídica, a sentirnos abandonados en medio de la desesperanza normativa, pero, en especial, a sufrir el deterioro de nuestra identidad y personalidad moral y política –autorrealización, autoconfianza y autorrespeto.

La sensibilidad moral es la piedra angular para instaurar el sentimiento de indignación requerido cuando las expectativas normativo-morales y políticas nos hacen débiles y vulnerables. Nussbaum (2014), frente a la relación entre emoción y humanidad, propone acompañar nuestra sensibilidad moral con juicios *eudaimonistas*, pues su naturaleza intersubjetiva, expuesta anteriormente, nos lleva a afligirnos o expresar preocupación por nuestras propias vidas y las de nuestros conciudadanos. La compasión ha sido considerada la emoción más potente dentro de los juicios *eudaimonistas*, aunque ha sido, quizás, la más devaluada en la esfera política, pues se ha replegado a prácticas religiosas. Con ello no solo hemos buscado deteriorar su mérito, sino que la hemos desligado de la solidaridad y, como consecuencia, le hemos restado sus atributos ético-políticos.

Esto nos lleva a sostener que, justamente, las emociones hacen parte del florecimiento de lo humano, es decir de nuestra humanidad, según la filósofa en mención, por ello tienen un lugar importante en la resolución de la pregunta: ¿cómo hemos de vivir los seres humanos?, o ¿qué podemos hacer para que la vida merezca ser vivida? Las emociones, precisamente, permiten encontrar en nuestros esquemas de fines o planes de vida lo que significa el buen vivir, pero también comprender los infortunios, no solo los propios, sino los que acontecen en el discurrir de la vida y la sociedad. Esto nos lleva a ver que en contextos de vulnerabilidad encontramos sufrimientos que no hacen parte solo de nuestra condición de seres frágiles, sino que han sido provocados con la intencionalidad de producir daño y crueldad; de esto dan cuenta los hechos atroces de nuestro conflicto armado.

Ante situaciones de vulneración de derechos, Nussbaum indica que el derecho sin apelación a la emoción es prácticamente impensable (2006, p. 18). Esto se sostiene porque en el derecho penal

se requiere conocer la magnitud y la intensidad de los ultrajes, violaciones, daños y perjuicios para poder identificar el tipo de delito y pena correspondiente.

Adicionalmente, las emociones se vinculan no solo con el derecho penal, sino con las situaciones de vulneración de derechos no necesariamente circunscritas al plano de la criminalidad. Condiciones como la discapacidad, el origen de raza, etnia y clase social son continuamente objeto de daño moral, pero, en especial, de vulneración de derechos, entre los cuales están los relacionados con la inclusión, la identidad, la diversidad y la diferencia.

Este tipo de vulneración de derechos se asocia particularmente con los sentimientos de vergüenza, repugnancia y humillación. Si bien estas emociones pueden instalarse en el orden moral, también en el orden político han sido utilizadas para quitarle la condición humana al enemigo y, con ello, degradarlo a su animalidad. Esto ha permitido la realización de prácticas de exterminio como las realizadas en los campos de concentración, pero también las practicadas en Colombia durante la violencia interpartidista hasta nuestros días. A manera de ilustración, tenemos la tanatomanía.

En Colombia, consignas como “no dejar ni la semilla”, es decir, matar a los niños y a las mujeres próximas al alumbramiento por tener la semilla del enemigo, cercenar los órganos de las víctimas y colocarlos en la boca, practicar orgías sexuales en cuerpos de las mujeres, y realizar cortes sobre los cuerpos masacrados (bragueta, florero, franela, corbata, entre otros) representan los excesos y la singularidad del daño, y dan lugar a la aparición del término tanatomanía, propuesto por Guzmán, Fals Borda y Umaña (1962).

La noción de tanatomanía, que da cuenta de las atrocidades expresadas en las consignas y en los cortes a los cuerpos de las víctimas, nos da luces para revelar que los sentimientos negativos como el odio y el rencor han sido el sustrato de justificación de los actos criminales, pero también han sido los motores para generar en la sociedad, por parte de los perpetradores, el asco y la repugnancia (altercidio).

Con los sentimientos enunciados se ha ido construyendo el fortín de nuestra indiferencia como ciudadanos ante estos daños, pues con el asco y la repugnancia frente a los hechos de los perpetradores nos hemos paralizado y enmudecido. En oposición a ello, no hemos logrado

el florecimiento de otras emociones que promuevan la resistencia y la restauración. Quizás los relatos de las víctimas permitirían comprender que la insolidaridad es el arma principal del verdugo, quien hace uso de la crueldad como señal de grandeza y como estrategia de extirpación de cualquier sentimiento de piedad colectiva.

EMOCIONES EN TRAMAS NARRATIVAS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

Siguiendo a Ricœur (2004), una trama implica la relación entre la comprensión narrativa y la comprensión práctica. Esto quiere decir que lo que se narra tiene para el auditorio o para el lector una familiaridad, pues una historia se construye del vivir, obrar y sufrir en asuntos compartidos. Dicha comprensión permite que el lector o el sujeto que la escucha se apropie de la historia, de manera que puede considerarla o no parte de su identidad personal y colectiva.

En tal sentido, las tramas narrativas implican una vida que solo se comprende a través de las historias que contamos, lo que puede hacer de ella una vida examinada (Ricœur, 1996, p. 20). Para Ricœur, comprender una historia significa dar cuenta de la tradición de una cultura en la cual están presentes diferentes tipologías de tramas, las cuales poseen dimensiones de orden técnico, ético y político.

En su dimensión técnica, toda narración implica dominio de reglas con las cuales se rige el orden sintagmático de una historia, lo cual permite la organización de los diferentes sucesos que tienen el carácter de ser heterogéneos (circunstancias, interacciones, hechos, agentes). Por ello, para Ricœur la trama organiza los componentes heterogéneos para hacer posible la narración.

En su dimensión ético-política, la trama no es el resultado, en palabras de Ricœur, del triunfo de un orden sintagmático. Está relacionada con las peripecias, contingencias, infortunios que conmueven y exaltan los sentimientos, sensibilidad moral y política con la cual expresamos la afectación frente a vicisitudes que obstaculizan una vida buena –ética– o que inhiben el logro de instituciones justas –política.

El carácter ético y político de la narrativa también radica en dar cuenta de los procesos de interacción en el obrar, pero también en el

dejar de obrar. Es decir, para Ricœur no obrar es también un obrar, pues es dejar de hacer para que otros hagan. Aquí encontramos esbozos de la teoría de la acción de Ricœur, la cual nos permite comprender la praxis tanto de los hombres actuantes como de los sufrientes (1996).

Una última característica de la dimensión ética y política de la narrativa se relaciona con el carácter mediador del lenguaje. Para Ricœur (1999), el lenguaje no puede ser reducido a unos procedimientos y métodos, tal como lo propusieron los estructuralistas en lingüística y en literatura, porque cuando hablamos o narramos no usamos el lenguaje como objeto, sino como mediación en un triple sentido. En primer lugar, se trata de una mediación entre el hombre y el mundo, es decir, con el lenguaje representamos y expresamos la realidad. Seguidamente, el lenguaje es una mediación entre un hombre y otro, ya que nos constituimos como comunidad lingüística a partir de nuestra relación con los otros. Finalmente, el lenguaje es una mediación de uno consigo mismo, porque a través del universo de los textos o de las culturas podemos comprendernos nosotros mismos.

En esta triple mediación (el hombre y el mundo, un hombre y otro, un hombre consigo mismo) emerge el interrogante de si existe una experiencia que no sea fruto de la actividad narrativa, es decir, si existe una experiencia por fuera del acto de narrar o contar (Ricœur, 2003). Así, la experiencia es de alguien acerca de algo que es narrado y contado a partir de una temporalidad, una historicidad de la vida, y bajo criterios éticos y morales.

Atendiendo a lo expuesto, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de tramas narrativas de la ciudadanía? Retomaré la arquitectura del pensamiento de Ricœur acerca de la estructura de una trama narrativa para, desde allí, recoger entre los diversos aspectos heterogéneos aquellos que permiten, precisamente, organizar circunstancias, hechos, agentes, entre otros, que han constituido la formación ciudadana en Colombia.

Recordemos que esta arquitectura de la trama narrativa permitirá responder al primer propósito de este escrito, orientado a dar cuenta de algunas tramas narrativas de la formación ciudadana en Colombia y el lugar que ocupan las emociones en estos procesos. Con esta arquitectura se pretende mostrar que la contención de las emociones o el ocultamiento de lo humano ha sido resultado de

procesos de larga duración instalados en los distintos ambientes de aprendizaje, pero en especial en la institución educativa.

En esta arquitectura apelo a la propuesta de Ricœur, quien sostiene que toda trama narrativa está constituida por:

1) *Preconfiguración narrativa*, en la cual encontramos lo que alguien hace. Para ello propone identificar las acciones con sus correspondientes rasgos estructurales y semánticos en la medida en que estos hacen posible el sentido y la significación narrativa. Así mismo, en este nivel encontramos las mediaciones simbólicas de la acción portadoras de los caracteres temporales. Siguiendo al autor, estas hacen posible el acto de narrar, pues están asociadas con los signos y reglas de orden cultural que dan cuenta de la experiencia humana y, por lo tanto, tienen un carácter público, pues se articulan a la vida con los otros.

En este nivel también encontramos la red conceptual en la que se hace presente no solo lo que alguien (algunos) hace(n), sino también los motivos que explican por qué lo ha hecho. Paralelamente, tenemos a los agentes con sus acciones y experiencias, praxis humana que los hace responsables de sus acciones y, con ello, se vuelven objeto de imputación.

La identificación de los agentes con sus atributos, indica Ricœur, pertenece al campo práctico, pues los sujetos están situados en acontecimientos históricos. Por ello con los atributos de los sujetos podemos dar cuenta de los procesos de interacción, modos de cooperación, contingencias, resistencias, adversidades, desgracias, fortunas, entre otros.

A partir de lo expuesto, la preconfiguración narrativa de los procesos de formación ciudadana estaría relacionada con las acciones puestas en marcha atendiendo a las coordenadas espacio-temporales, las cuales son portadoras del orden social y cultural en el que se despliega la experiencia humana (el quiénes y el porqué de las acciones).

En la preconfiguración de la trama narrativa también podremos dar cuenta de los atributos de los sujetos a partir de la resolución de los interrogantes: ¿qué?, ¿por qué?, ¿quién?, ¿cómo?, Con estos

preguntas se trata de mostrar que los agentes están dotados de cualidades éticas y políticas que los pueden hacer nobles o viles, como lo indica Ricœur. También encontramos las acciones que suscitan aprobación o reprobación según la jerarquía de valores establecidos entre polos como la bondad y la maldad (Ricœur, 2004).

En el caso de este análisis de la formación ciudadana, se propone en manuales escolares de 1800 dar cuenta de dicho proceso en su larga duración, atendiendo a estructuras simbólicas, acontecimientos y atributos de los sujetos. En primer lugar, tenemos la trama relacionada con la formación de lo que se denominó en algunos manuales escolares “el hombre rústico, incivilizado y salvaje”.

2) *Configuración*. En esta encontramos toda la fuerza comprensiva de las tramas narrativas elegidas, pues estas abren la narrativa en dos temporalidades: un antes y un después. Siguiendo a Ricœur, aquí se da cuenta de los incidentes individuales y colectivos que han forjado sentimientos como la compasión, el temor, el amor, entre otros. También se recogen las peripecias con sus correspondientes medios, actores y circunstancias.

En este punto, Ricœur otorga un papel muy importante a las emociones, pues considera que están asociadas a los acontecimientos e incidentes de los personajes, y los ponen a transitar entre la nobleza y la baja de sus caracteres. Retomando lo expuesto, en términos de formación ciudadana podemos señalar que los incidentes asociados a esta educación van forjando los sentimientos de asco, repugnancia, afiliación, solidaridad, entre otros, los cuales nos indican la manera como hemos tejido el reconocimiento del otro ciudadano o las preguntas acerca de los otros y el nosotros.

3) *Reconfiguración*. Su papel reside en la recepción de la obra o el acto de interpretar. En tal sentido, implica la intersección entre el mundo del relato y el mundo del oyente o lector. Exige, retomando a Ricœur, interpretar un texto en función de su contexto y generar una transformación respecto al sentir y al obrar del lector, pues este no es considerado un agente pasivo, sino aquel que reconstruye la obra y experimenta afectaciones en la recepción del relato y en su proceso de reconstrucción.

En términos del análisis que nos proponemos, el metatexto o reconstrucción significa comprender la formación ciudadana a partir de los trazos o recortes que de forma arbitraria pero argumentada y justificada se han adoptado en este escrito. Con este metatexto se espera que el lector y el oyente completen la obra y con ello se proceda a promover actos performativos.

En este escrito las tramas narrativas de la formación ciudadana contienen: 1) coordenadas espacio-temporales que dan cuenta de los acontecimientos y hechos de la vida ciudadana, las cuales, en buena medida, han justificado contextualmente su objeto de enseñanza; 2) el aparato de legislación orientado a prescribir qué, dónde y a quién orienta dicha formación; 3) discursos que fundamentan los contenidos de lo que debe ser enseñado y que terminan privilegiando unas orientaciones de la ciudadanía y no otras.

FORMAR A LOS INCIVILIZADOS, SALVAJES Y RÚSTICOS: ENTRE LA INDIGNACIÓN Y EL (DES)ASCO

Se parte del interrogante: ¿cómo ha sido esta formación y aprendizaje ciudadano? El anclaje o estrategia ha sido, precisamente, cercenar, ocultar o disciplinar las emociones. Con ello hemos ido despojando nuestra capacidad de sensibilidad frente a los infortunios de los otros; pero también hemos perdido nuestra capacidad de sabiduría práctica para la solución de nuestros propios conflictos, pues no solo nos derrumbamos frente a nuestros infortunios y fragilidades, sino que recurrimos a las emociones para justificar nuestra intolerancia ante las aparentes debilidades de los otros y para argumentar por qué repentinamente nos podemos volver perpetradores (limpieza social, prácticas de devaluación en razón de raza, orientación sexual, estilos de vida, entre otros).

Esto ha llevado a que tanto en procesos de formación como en nuestras prácticas ciudadanas situemos en las orillas o en los márgenes de la ciudadanía su carácter relacional, vinculante e intersubjetivo. También nos ha llevado a una simplicidad frente al horror en el que hemos vivido desde las guerras civiles, pasando por la violencia interpartidista, hasta llegar a la dinámica sostenida y creciente del conflicto armado. Esta simplicidad nos ha llevado a que en la escuela los procesos de formación ciudadana no promuevan de manera intencionada

la sensibilidad frente al daño moral y político, ni conocimientos acerca de esta realidad, aunque las comunidades educativas estén afectadas por estas prácticas del horror. El tema se ha centrado en el amor a la patria y a nuestros héroes, urbanidad, cívica, higiene, comportamiento y salud, educación sexual, más recientemente hacia una ciudadanía prescriptiva, en la que si bien se reconocen las acciones, actitudes y conocimientos ciudadanos, convoca al control de las emociones o a medir la “temperatura de la rabia” (MEN, 2004).

Como consecuencia de lo expuesto encontramos indiferencia ante los daños vividos por asuntos relacionados con la violencia, indiferencia que puede asociarse, tal como se indicó en párrafos anteriores, con una especie de “mal consentido” o “mal extendido” (Arteta, 2010). Como resultado hemos permitido por muchos años convivir en una atmósfera del mal y, con ello, legitimar los excesos de la guerra y de la misma violencia cotidiana.

La indiferencia y el carácter estratégico que acompaña el vivir con los otros ha sido un proceso construido a lo largo de los distintos procesos de formación cívica y ciudadana. Para analizar esta tesis recurro a las tramas narrativas de procesos formativos en ciudadanía en el periodo de 1800. A partir de estas busco mostrar algunas prácticas que han llevado a promover el altercidio, el cual relaciono con formas de eliminación del otro por considerarlo contaminante o inferior.

En 1800, la formación en los principios de la moral y de la cívica se realizó mediante el uso de manuales. Se utilizaron, entre otras, la estrategia del cuento, el catecismo y los poemas como mediación pedagógica para ilustrar la importancia de alejarse de las costumbres de los hombres rústicos, pues estos no conocen las artes, los goces y las condiciones de la civilización. Estos, también llamados salvajes, se caracterizaban por desconocer prácticas de comercio y ejercer intercambios mercantiles sencillos.

Precisamente los procesos formativos en las buenas costumbres, morales y cívicas se justifican para evitar que los sujetos, en este caso llamados siempre hombres, no queden reducidos a ser fieras. También se justificó esta formación para aprender a ser tolerantes y evitar la “altanería” con aquellos que están en condición de subordinados, pues los “seres inferiores”, que en su naturaleza son imperfectos, deben ser tratados sin ningún tipo de familiaridad, aunque de manera tolerante (Lozada, 1846).

En relación con las emociones que se asocian a este hombre rústico o también llamado “prohibido” aparecen dos sentimientos en tensión. Por un lado, encontramos la indignación como expresión de emancipación a los trescientos años de cadenas, oprobios o insultos denunciados por Fernández de Sotomayor (1976). Para este vicario, la Conquista y la tergiversación de la propagación de la religión dieron lugar en nuestro territorio indígena al “teatro sangriento de la muerte y la desolación” (1976, p. 5). Por ello, según el autor del catecismo republicano, el sentimiento de indignación debe promoverse para lograr la libertad e independencia. Resistir es una forma de conservar la vida y la libertad, pero, en especial, de no dejar ninguna herencia a nuestras futuras generaciones relacionada con la opresión y la injuriosa duda de si nuestros indígenas pertenecían a raza alguna.

Del otro lado, tenemos el sentimiento de (des)asco asociado a los rústicos e inferiores, expuesto en las *Lecciones de moral, virtud y urbanidad* (Lozada, 1846), el cual denota incapacidad o privación para cultivar la pulcritud, pero también implica el exceso de suciedad. Por ello, los seres salvajes excitan o producen náuseas, pues no tienen una buena crianza, ni modales atentos (falta de cortesía y urbanidad). Los sentimientos asociados al (des)asco son la cólera y la ira propios de los seres inferiores, sentimientos considerados innatos.

Los textos orientados a la resistencia y la emancipación prácticamente desaparecen y prevalecen hasta 1900 los relacionados con el “buen vivir”, asociado al hábito de estar en la sociedad y de protegerse de cualquier “contaminación” que nos inhiba “agradar a las personas”. Para ello se requiere fortalecer las emociones asociadas a la simpatía y al dominio de sentimientos que no estén de acuerdo con la benevolencia, entre estos la cólera, que resulta del “extravío” de la herencia por padres incivilizados.

Por ello aparece el ideal del hombre del buen vivir, contrario al salvaje, quien cree en la cultura, la ciencia y el mundo. Este se esfuerza en conocer las “leyes del buen tono”, aquellas que le otorgan atributos de afecto y de buen humor, es decir del *savoir vivre* (saber vivir). Los hombres inferiores heredan “la grosería” a sus hijos, y esto lo hacen alabando sus improprios, impertinencias y su incapacidad para un buen trato social.

En el periodo en mención, las situaciones de contingencia en razón de las guerras civiles en la sociedad crean una especie de seres

llamados “desgraciados”, quienes en razón a su edad, condición social, raza y enfermedad han sufrido contratiempos, lo que los ha llevado a permanecer en la ignorancia y en la incapacidad para moderar sus acciones (Arana, 1859).

Aunque en este periodo predominaron en los procesos de formación ciudadana argumentos de orden moral-religioso asociados a la virtud, las guerras civiles motivaron el fortalecimiento del sentimiento de amor a la patria. Según las investigadoras Uribe y López (2010), las guerras civiles en Colombia en 1800 (la guerra de los supremos, la guerra del 7 de marzo de 1851 y la guerra artesano-militar) deben ser entendidas como ruptura o fragmentación de intereses comunes en la sociedad para mantener un proyecto político. Esto explica por qué en los manuales escolares el amor a la patria significó, entre otros, la búsqueda de un proyecto político y moral común, sin perder de vista que también se orientó a la subordinación.

En estas guerras civiles del siglo XIX en Colombia, según las autoras, se conjugaron el lenguaje de la virtud, el de los derechos, el de la identidad y el de la guerra, es decir, el de los muertos. Esto se hace presente en los manuales escolares, en los que encontramos la autocontención del sentimiento de egoísmo por ser considerado uno de los males de la sociedad, pues no permite que se establezcan pactos necesarios para la felicidad común, pero además, alienta la venganza.

En el manual *Principios de moral para los niños* (Arana, 1859) se sostiene que el egoísmo implica ausencia de sentimientos hacia la patria. La sociedad detestará al hombre egoísta. Con este lenguaje se incita a identificar aquellos individuos –enemigos– a quienes no les importa la desgracia de algunos miembros, ni que la sociedad sea mal gobernada.

Siguiendo a las investigadoras Uribe y López (2010), una característica de nuestras guerras civiles es que no necesariamente se utilizó la fuerza física, sino un discurso y un lenguaje metafórico con el cual se buscaba degradar a los adversarios. En los manuales escolares de 1800 los vicios se asocian con los sentimientos de odio y venganza: “Sin el consentimiento de las leyes de la moral no habrá entre los miembros ni paz ni felicidad. Se busca permanentemente los sentimientos generosos y la contención de los sentimientos brutales de odio y venganza” (Gobierno eclesiástico, 1891).

Es preciso recordar que entre las características de las guerras civiles en Colombia (Uribe y López, 2010), encontramos dificultad en la definición de la estructura del Estado y en la relación de este con la población, además de ausencia de formas de inclusión en la comunidad política. En palabras de las autoras,

Las Guerras Civiles del siglo XIX fueron guerras entre ciudadanos por la definición del Estado de lo público y de la ciudadanía y, en muchos casos, fueron guerras por la civilización, es decir, guerras que tuvieron como propósito realizar una política de Conquista contra los grupos indígenas y negros que todavía conservaban intactas sus formas regionales y autónomas de gobierno. (Uribe y López, 2010, p.49).

Las dificultades en la definición de la estructura del Estado se reflejan en el texto *Principios de moral para los niños* (Arana, 1859), en el cual se indica que los estadistas de Hispanoamérica no han podido “extirpar las semillas de las revoluciones” y la causa está en la forma de gobierno, pues se pasó repentinamente de un régimen colonial a un sistema democrático. En otras palabras, se denuncia al gobierno español por los modos de subordinación a los cuales nos habíamos acostumbrado. La nueva vida política democrática exigía virtudes, y el conocimiento de derechos y obligaciones. La falta de estos conocimientos produce violencia, por ello se justifica formar al joven, pues es en esta edad en la que mejor se graba la enseñanza de la moral y la política.

En estos textos se convoca a rechazar o controlar cualquier pasión de venganza, en especial cuando esta provenga de los legisladores, pues de ellos se esperan actitudes orientadas a la sensibilidad y a la franqueza. Así mismo, se indica que el verdadero interés de un mandatario es promover el sentimiento de felicidad en su pueblo aunque tengamos que someternos a sacrificios.

A partir del análisis de los manuales enunciados de 1800 podemos señalar que el criterio predominante tanto en lo moral como en lo político en procesos de formación ciudadana fue el cultivo de virtudes personales, en especial aquellas que están centradas en una buena educación, lo que exige no hacer el mal, pagar beneficio con beneficio y servir a los semejantes, excepto aquellos que son “inferiores”, pues con ellos solo debemos tener resignación, llamada una especie de tolerancia. Esta propuesta contradice o bien ejemplifica el

lenguaje de la incitación a partir de emociones como el odio, el asco y la repugnancia que prevalecieron en este periodo, orientadas a mostrar la inferioridad y el dominio de unos seres sobre otros, que resistieron al sometimiento, y se enfrentaron con un lenguaje y con unas prácticas violentas.

REFERENCIAS

- Arana, J. F. (1859). *Principios de moral para los niños*. Bogotá: Imprenta de Francisco Torres Amaya.
- Arteta, A. (2010). *Mal consentido: la complicidad del espectador indiferente*. Madrid: Alianza.
- Elías, N. (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández de Sotomayor, J. (1976). *Catecismo o instrucción popular*. Bogotá: Editorial Kelly.
- Garay, J. (2002). *Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social*. Bogotá: Agencia Colombiana de Cooperación Internacional/PNUD.
- Guzmán, G., Fals Borda, O. y Umaña, E. (1962). *La Violencia en Colombia* (T. I). Bogotá: Prisa Ediciones.
- Gobierno eclesiástico. (1891). *Máximas y preceptos de moral, virtud y humanidad*. Bogotá: Imprenta Echevery Hermanos.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos en competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Bogotá: MEN.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- _____ (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.
- Lozada, V. (1846). *Educación de la infancia. Lecciones de moral, virtud y urbanidad*. Bogotá: Lozada.
- Ricœur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta.
- _____ (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- _____ (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós/ICE/Universidad Autónoma de Barcelona.
- _____ (1996). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Uribe de Hincapié, M. T. y López, L. (2010). *Las palabras de la guerra: el mapa retórico de la construcción nacional*. Bogotá: La Carreta Histórica.

Prolegómenos para una ética del mal

Jairo H. Gómez Esteban

Sin duda alguna, la moral de una época debe buscarse en las prácticas sociales, pero en forma degradada, reducida al nivel de la mediocridad humana. Lo que expresan es la forma en que el hombre medio aplica las reglas morales, y este nunca las aplica sin componendas ni reservas.

Émile Durkheim

INTRODUCCIÓN

La reflexión y la investigación de la subjetividad y los modos de subjetivación se han centrado principalmente en sus dimensiones políticas, sexuales, corporales, tecnológicas y etarias. No obstante, cuando dichas relaciones se plantean en sociedades cada vez más marcadas por la desarticulación, la contingencia y el vacío (Lipovetsky, 1986), dejan un interrogante que, a la luz de las emergencias políticas e históricas del “espinoso sujeto” contemporáneo, resulta imposible de soslayar. Ese interrogante, en mi caso, es el problema del mal, el cual se expresa, siguiendo a Honneth, en el *agravio* moral en todos los órdenes sociales y atraviesa todas las relaciones humanas: desde las primarias madre-hijo mediante la falta de afecto y seguridad, pasando por la desposesión de los derechos y

la exclusión, hasta llegar a la injuria y la indignidad. Pero el problema del mal –que es el motor principal de esta reflexión– no se limita a patrones disfuncionales de reconocimiento intersubjetivo, también tiene que ver con los sentimientos morales reactivos no afirmativos que la falta de reciprocidad genera, como la desarticulación, la anomia y la desinstitucionalización en las que nuestros países naufragan. Es por eso que el análisis de los impactos sociales sobre la subjetividad se realiza desde su propia historicidad y, como dice Wright Mills (1961),

la idea de que el individuo solo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias [...]

nos demuestra que solo en esa interacción entre biografía e historia es que podemos entender la vida interior y la trayectoria exterior de la diversidad de individuos de una sociedad.

El propósito de este ensayo es visibilizar algunos de los impactos que “las patologías de la sociedad” (Honneth), los sentimientos morales reactivos no afirmativos y la desarticulación anómica de la sociedad producen en la formación de la subjetividad y los modos de subjetivación. Para lograrlo, he dividido la exposición en dos grandes partes. En primer lugar, se presentan diversos aspectos o dimensiones de la subjetividad perdida o silenciada, esto es, de la subjetividad y la subjetivación regidas por lo que he llamado la ética del mal. En segundo lugar, se discuten algunos problemas y conceptos que inciden profundamente en la formación de la subjetividad, como el de acontecimiento, ejercicio o devenir, los cuales siempre se miran insertos en una lógica social desquiciada y desintegrada, anómica y perversa. Esta insistencia en una sociedad enferma y desarticulada no es otra cosa que un llamado a realizar diagnósticos más realistas y menos teoricistas y, en consecuencia, a proponer terapéuticas apoyadas no solo en nuestras “potencias” y “empoderamientos”, como quieren algunos vitalistas, sino también en nuestras realidades específicas y, acaso, en nuestras debilidades.

EN BUSCA DE LA SUBJETIVIDAD PERDIDA

La subjetividad perdida de la que habla el título de este acápite, que parafrasea la novela de Proust, se refiere a aquellas dimensiones del proceso de subjetivación que se expresan en formas no afirmativas, apelan a la ficcionalización de sus biografías, y periclitán entre el arraigo y la permanencia, y la fuga y el nomadismo, como resultado de una institucionalidad anómica, deslegitimada y corrupta. Estos modos de subjetivación se entienden mejor a partir de patrones intersubjetivos y sociales, que se construyen con base en el menosprecio, la exclusión, la crueldad, la negación de la singularidad, la diferencia y la heterogeneidad. En suma, la subjetividad perdida es aquella subjetividad no afirmativa que, como resultado de las patologías sociales, el agravio moral y una sociedad anómica y deslegitimada, se construye a partir de una ética del mal¹.

El discurrir perpetuo de la subjetividad, su devenir, puede tomar tantos meandros como acontecimientos se presenten en la vida de los individuos. Y en ese azar incierto de la vida, en ese “velo de ignorancia” con que nacemos, en esas trayectorias contingentes a las que hemos sido “arrojados” para la existencia, siempre estaremos abocados a elegir o a asumir, a rechazar o a resistir, a aceptar o a seguir, a luchar y conflictualizar: ese es el tamaño de la libertad humana, el drama de su libertad. Y esta libertad, esta capacidad de elegir y responder, de oposición o aquiescencia, esta necesidad de justicia y reciprocidad, se desarrolla en la primera infancia, en las relaciones primarias, en lo que los psicoanalistas han llamado “las relaciones objetuales”. Desde que Freud propuso que el sentido de justicia provenía de la envidia, Bertrand Russell, “en un momento atípicamente nietzscheano”, la consideró la base de la democracia, y Rawls, al final de su *Teoría de*

1. Creo que es necesario presentar de entrada las categorías y referentes sobre los que va a girar este ensayo. Continuando con lo planteado en mi ensayo “El mal y la subjetivación política” (2014), me propongo ahondar en dicha tesis –la función del mal, entendido como dilema de la libertad, y expresado en elecciones no afirmativas como la violencia, la corrupción, la cosificación y la negación del otro, la envidia, el resentimiento, la humillación y, en general, toda clase de sentimientos morales “negativos” inherentes a los procesos de subjetivación política–, retomando los aportes de autores como Axel Honneth (2011) sobre la sociedad del desprecio, las teorías sobre los sentimientos morales, algunas categorías sociológicas como anomia, exclusión o estigmatización, y, por supuesto, la denominada filosofía del mal. El objetivo final es proponer las bases teórico-metodológicas de lo que, en principio, se podría llamar una “ética del mal”.

la justicia, termina admitiendo que puede haber formas de igualdad que surgen de la envidia (Forrester, 2001, p. 36), los sentimientos morales han pasado a ocupar un lugar imprescindible, no solo en las luchas por el reconocimiento sino en el rechazo de un derecho completamente racional que asume las emociones como irracionales. Esto es producto de un pensamiento defectuoso al estilo de Dworkin, y la necesidad de reconocer la propia humanidad de aquellos individuos que, por infinidad de razones, han decidido ponerse en las antípodas de las instituciones morales². No es casual, entonces, que la necesidad de reivindicación o restauración de derechos se realice mediante *acciones* orientadas más por emociones y sentimientos de indignación, ira o resentimiento, que por decisiones racionales consensuadas y compartidas³.

Desde que Hume en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* se propuso demostrar que la fuente de toda moralidad e inmoralidad se encuentra en los sentimientos y no en la razón ni en la divinidad, y Adam Smith profundizó la tesis a través de su análisis de la indignación y la aflicción que produce ponerse en el lugar del otro humillado, se sentaron las bases para entender que la moral y la ética no solo tienen una parte afirmativa que alcanzaría su máxima expresión con la autonomía, la solidaridad y la dignidad, sino también una contraparte, tan o más humana como la otra, que se expresa como resultado de la ausencia, deformación, deslegitimación o perversión de los patrones de reconocimiento intersubjetivo. Esa contraparte de ese Jano bifronte que es el ser humano constituye lo que apenas he enunciado como la ética del mal. Pero sigamos, continuando con las tesis iniciales de Hume y Smith, Strawson (1995) opone a los sentimientos afirmativos de agradecimiento, perdón y reconocimiento los sentimientos reactivos morales de resentimiento, indignación y culpa. Al sustentar la moralidad en la reciprocidad, Strawson considera que el incumplimiento de esas demandas y ese

2. En el excelente y polémico libro de Martha Nussbaum sobre el ocultamiento de lo humano a través de la repugnancia y la vergüenza, se argumenta a fondo que la repugnancia “nunca debe ser la base primordial para considerar un acto criminal, y que no debe tener un papel agravante ni atenuante en el derecho penal, donde actualmente lo posee” (Nussbaum, 2006, p. 27).

3. Este es uno de los puntos nucleares en que Honneth (2011) se separa de su maestro Habermas: ¿cómo argumentar racionalmente los sentimientos de desprecio, humillación y descalificación que no se pueden verbalizar por el sufrimiento que producen y, en consecuencia, no caben en la acción comunicativa? ¿Cómo interpretar los sentimientos de desprecio que no forman parte de la esfera pública?

compromiso sería lo que ocasionaría el surgimiento de las actitudes reactivas. Wallace (1998) va más allá de la argumentación de Strawson al considerar que las expectativas humanas tienen un contenido moral y su incumplimiento da lugar a emociones reactivas negativas y, de paso, critica a Strawson por no hacer esa distinción entre reacciones emotivas negativas (que motivan venganza y retaliaciones) y positivas que, a pesar de experimentar una ofensa, no buscan hacer daño. En síntesis, es el incumplimiento de la reciprocidad, la ruptura del reconocimiento intersubjetivo o, si se quiere, la invisibilización del otro el *procedimiento* fundamental para la configuración de una subjetividad resentida, envidiosa, desresponsabilizada moralmente, cuyos códigos éticos necesariamente siempre estarán reclamando por la justicia que le ha sido arrebatada o que nunca ha disfrutado, y para hacerlo apelará a todas las formas del mal: la violencia, la crueldad, el crimen y, por supuesto, la corrupción.

Ahora bien, resulta sorprendente que una teoría tan reconocida mundialmente como la de la lucha por el reconocimiento de Axel Honneth (1997), al punto que se haya erigido como la punta de lanza de la tercera generación de la teoría crítica de Frankfurt, no haya incorporado las tesis y discusiones sobre los sentimientos morales que, en forma harto esquemática, he descrito, las cuales pueden ser no solo complementarias de los hallazgos psicoanalíticos y psicosociales en los que se apoya, sino que permiten argumentar con más elementos lo que Herzog (2013) ha denominado una sociología del desprecio. En efecto, Honneth, siguiendo al joven Hegel de los escritos de Jena, asume que la vida social solo puede darse mediante un reconocimiento recíproco encuadrado en una perspectiva normativa que actúa con carácter coercitivo, con lo cual delimita los patrones de reconocimiento intersubjetivo. Como es de suponer, retoma los espacios de socialización propuestos por Hegel que se inician con la familia, pasan por la sociedad civil y se consolidan con el Estado. Honneth (1997, p. 38) lo expresa de la siguiente forma:

[...] en las relaciones afectivas de reconocimiento de la familia, el individuo humano es reconocido como un ente concreto de necesidades, en las de reconocimiento formal-cognitivo del derecho, lo es como persona abstracta, y en las relaciones emocionalmente ilustradas del estado, es reconocido como un universal concreto, como un sujeto socializado en su unicidad.

Y es con base en esa periodización que propone tres modelos de reconocimiento positivo: la *autoconfianza* (construida a partir del amor de la familia), el *autorespeto* (construido con base en los derechos y deberes que lo acreditan como sujeto jurídico), y la *solidaridad* (promovida por la valoración y apreciación de la comunidad). A estos tres modelos o patrones de reconocimiento intersubjetivo se oponen, ya sea por su ausencia, su deformación o denegación, unas formas de menosprecio atentatorias contra la identidad de los individuos, que se pueden sintetizar así: *el maltrato corporal y la violación* (que atenta contra la integridad física); *la desposesión de derechos y la exclusión* (que transgrede la integridad social, lesiona las expectativas e inhibe la formación de juicios morales); y, por último, *la negación del valor social del individuo o del grupo* (atentatoria de la dignidad y el honor).

Honneth (1997) apela a investigaciones de reconocidos psicoanalistas como Winnicott y Jessica Benjamin para demostrar la importancia del juego conjunto intersubjetivo entre madre e hijo, y cómo deben aprender a diferenciarse como entes autónomos. En ese proceso de separación, resulta muy interesante ver que el niño, cuando comienza a perder el control omnipotente sobre su madre, emplea dos mecanismos psíquicos que le sirven para la elaboración afectiva de sus nuevas experiencias: al primero, Winnicott lo denomina muy significativamente “destrucción”, y se caracteriza por desarrollar una predisposición a actos agresivos (golpes, mordiscos, empujones) como respuesta a la frustración que le provoca la pérdida del control sobre su madre. Sin embargo, Winnicott se apresura a enfatizar que dichos actos agresivos “constituyen un instrumento constructivo con cuya ayuda el niño puede llegar a un reconocimiento libre de ambivalencias de la madre, en tanto que es un ente con derechos propios” (Honneth, 1997, p. 125). El segundo mecanismo lo denomina “fenómenos de transición” y se refiere a los procesos de diferenciación que atraviesa el niño entre la ficción y la realidad. De esta reacción del niño a la necesidad de separación de la madre se puede derivar un principio: la agresión y la destrucción surgen como la primera forma de lucha por el reconocimiento y la independencia. Y es natural que así sea, como ya dije en otra parte,

la socialización no solo adquiere dimensiones plurales y contradictorias por la multiplicidad de formas en que experimentamos los acontecimientos subjetivos, sino que, eventualmente, puede convertirse en un proceso diametralmente opuesto para el que fue pensado: rechazar cualquier forma de incorporación social, “no encajar”

en ningún de los compartimientos sociales establecidos, “desviarse” de las normas instituidas; en síntesis, la socialización terminaría asumiéndose como un proceso de *desavenimiento con el mundo*⁴, de desasimilamiento del otro generalizado. (Gómez Esteban, 2014).

Este desavenimiento con el mundo, esa identificación con un otro significativo que no encaja en la institucionalidad social, esa subjetivación desposeída de derechos y, en consecuencia, resentida aumenta considerablemente cuando se encuentra inmerso en una sociedad anómica como la nuestra. En efecto, la anomia –categoría sociológica propuesta por Durkheim y desarrollada a fondo en *El suicidio* (2008 [1897])– se puede entender como la falta o ausencia de una o varias reglas morales susceptibles de ser interiorizadas, como un estado moral de una sociedad sin reglas o sin claridad de estas o en la que la regla ha perdido su autoridad absoluta. También puede entenderse, según Durkheim, como una situación de “astenia moral” o “el mal del infinito” –aquel deseo ilimitado, la necesidad insatisfecha, propios de la sociedad de mercado– que surge como consecuencia no solo de deficiencias del proceso de socialización, sino de sociedades que no han podido superar la transición de una moral religiosa a una moral laica. El concepto fue retomado por la gran tradición sociológica del siglo xx, de tal forma que Parsons (1968, citado en Girola, 2005) considera que la anomia es la amenaza a la estabilidad y la integración de los valores comunes, los cuales garantizan el “funcionamiento adecuado” de cualquier sistema social. Por su parte, Merton (1957, citado en Girola, 2005) considera que cuando no hay congruencia entre los fines culturales o valores que propone una sociedad y los medios y oportunidades para alcanzarlos, la sociedad se hace inestable y se produce la anomia. Obviamente los grupos sociales excluidos y tradicionalmente menospreciados, en términos de Honneth (2011),

4. Una teoría psicoanalítica que aún sigue teniendo mucha vigencia es la de Alfred Lorenzer (2001), en la que el concepto de “avenimiento” es nuclear y se refiere a la situación interaccional profunda que se da entre madre e hijo, y en la cual ambos regulan recíprocamente su comportamiento con base en las reacciones, la percepción de estas y la respuesta explícita ofrecida al otro. De esta forma, el aspecto central de la teoría es la reciprocidad, en la que recibir significa aceptar y tomar lo que se da. En las sociedades anómicas, como se verá más adelante, esta reciprocidad y “avenimiento” son puestos en tela de juicio y, en la mayoría de casos, rechazados durante la llamada “socialización secundaria” (Berger y Luckmann, 2001) no solo por el amplio abanico de opciones y elecciones que tiene el niño, sino porque desde muy pronto ha entendido que las relaciones de poder excluyen cualquier posibilidad de reciprocidad real tanto para él como para la propia madre.

serían los que no tienen acceso a dichas oportunidades y medios, y, en consecuencia, los mayores causantes de la anomia social. Otros autores, saliéndose de las connotaciones iniciales del concepto, lo han ampliado o resignificado. Así, MacIver (citado en Girola, 2005) lo define como un “estado de ánimo”, y Srole llega a proponer unos “indicadores de anomia” que vale la pena transcribir por la vigencia que tienen en nuestros países latinoamericanos:

1. Percepción de que los líderes de la comunidad son indiferentes a las necesidades de uno.
2. Percepción de que es poco lo que puede lograrse en una sociedad que es imprevisible y carente de orden.
3. Percepción de que los objetivos de la vida se alejan en vez de realizarse.
4. Una sensación de futilidad.
5. El convencimiento de que uno no puede contar con socios o compañeros personales para tener apoyo psicológico (Srole, citado en Girola, 2005, p. 77).

Si bien es cierto que estos indicadores pueden dar la idea de que la anomia se asocia principalmente a una percepción de desintegración social, lo cual desvirtúa de paso la connotación inicial propuesta por Durkheim, también es cierto que aportan una preocupación –y una perspectiva– que el sociólogo francés no tuvo en cuenta o, al menos, no profundizó, y que para nosotros resulta fundamental: el cuestionamiento al conjunto de valores y *horizontes de sentido*⁵ de las sociedades contemporáneas a través del señalamiento de sus incongruencias, desbalances y desajustes. En efecto, cuando las vivencias y experiencias de los individuos no pueden organizarse en horizontes de sentido; cuando los valores se yuxtaponen con los antivalores y domina la ambivalencia y la ambigüedad axiológica y ética; cuando predominan los sentimientos morales reactivos ante la falta de reciprocidad; cuando la anomia –tanto social e institucional,

5. El concepto de *horizonte de sentido* tiene aquí la connotación que le atribuye Gadamer (2007), que se refiere a cómo las experiencias y las vivencias van configurando un horizonte, una forma de estar y de existir en el mundo, lo cual nos proporciona un horizonte de entendimiento. Estos horizontes no son fijos ni estáticos sino movibles y temporales porque están inmersos en el devenir subjetivo de los individuos: “Toda vivencia implica horizontes anteriores y posteriores y se funde en última instancia con el continuum de las vivencias presentes de antes y después, en la unidad de la corriente vivencial” (Gadamer, 2007, p. 308).

como psicológica y semiológica— se impone aviesa y prevaricadora, comienza la sociedad a desbarrancarse en el cinismo y la corrupción, en la exclusión y el menosprecio, en el nihilismo y la perplejidad, en una ética del mal.

Sin embargo, la subjetividad perdida no solo se refiere a la omisión y obliteración que tradicionalmente se ha hecho de esa parte oscura y no afirmativa de los modos de subjetivación, también hay otra dimensión de estos que no ha sido tomada en cuenta o, al menos, no le han otorgado la importancia que reviste. Me refiero a la ficcionalización inherente a los procesos de subjetivación o, mejor, al papel que cumple la ficción en la subjetividad.

Desde que Nietzsche en *La Gaya Ciencia* desenmascaró al sujeto, al yo, para mostrarlo como una ficción necesaria que pudiera justificar su existencia e identidad y, de esa forma, demostró que todo proceso de conocimiento conlleva, por principio y por inherencia, una fabulación del objeto que se conoce, resultado de una praxis igualmente fabulada, ha podido entenderse que la subjetividad, en su devenir perpetuo, siempre estará periclitando entre lo posible y lo necesario, entre lo verdadero y lo verosímil, entre el modo subjuntivo y el modo indicativo. Al otorgársele un estatuto ontológico a la ficción y considerar que “los mundos ficcionales son conjuntos de estados posibles de cosas” (Dolezel, 1997), la porosidad entre la ficción y la realidad aumenta al punto de que, en los juegos de verdad y de interpretación, sus fronteras se desvanecen por completo. De esta forma, en los modos de subjetivación no solo incide lo que efectivamente se hace —fáctica y empíricamente—, sino también lo que le hubiera gustado ser o hacer; es decir, se le otorga el mismo estatuto epistemológico y ontológico a la ficción de nosotros mismos, al mundo posible regido por la lógica del “como si” que a los mundos reales y actuales. Esto es así porque la ficción es indisociable de la narratividad propia de la conciencia, del perpetuo flujo de la mente narrativa:

El pensamiento narrativo está dirigido hacia el mundo, su modo es subjuntivo, no se ocupa de cómo son las cosas, sino de cómo podrían ser o haber sido⁶. Lo importante es lo que está *delante de mí*, lo que

6. En un texto poco conocido, Bruner (2003) reniega de su famosa separación entre pensamiento paradigmático y narrativo, y destaca este carácter subjuntivo y prospectivo de la narrativa, y, por tanto, la inseparabilidad de los dos paradigmas: “Hoy considero que mi entusiasta persuasión juvenil de que existían dos mundos mentales traducibles uno al

me permite orientar y dirigir mi acción, y en esta elección y en esta apuesta, emergen y se yuxtaponen intencionalidades, deseos, creencias, prácticas atávicas, significados vernáculos que se proyectan y se materializan en una narrativa que siempre habla de lo que está más allá, en lo que el yo cree, o presente, o intuye adónde debe ir. (Gómez Esteban, 2013, p. 134).

La construcción de mundos posibles a través de nuestras narrativas autobiográficas, la posibilidad de ficcionalizar nuestras vidas y nuestra subjetividad para rellenar y completar la realidad que nos hace falta no solo tiene una sólida fundamentación neurofisiológica y psicológica⁷ sino que también nos permite organizar e imaginar el mundo de tantas formas como las hay para organizar el conjunto de nuestra experiencia. En este sentido, el filósofo norteamericano Nelson Goodman (1990) considera que el hecho de que existan mundos alternativos o, lo que es lo mismo, versiones del mundo diferentes no quiere decir que no haya mundos mejores o peores, más o menos correctos e incorrectos, ni tampoco que podamos construir cualquier mundo que queramos: solo quiere decir que ningún mundo correctamente construido tiene por sí mismo más realidad que los otros. Ahora bien, esta posibilidad de construir diversas versiones del mundo implica diferentes procedimientos, como: 1) la *composición y descomposición* con los que se recrean mundos a partir de elementos que antes estaban unificados y ahora aparecen dispersos y fragmentarios, y lo contrario, cosas que en el mundo o versión anterior eran fragmentarias ahora constituyen o se han integrado al todo unificado. Los juegos del lenguaje, los sistemas teóricos y los modos de percepción son ejemplos de versiones del

otro, el paradigmático y el narrativo, era profundamente errada. Sí, existe un pensamiento paradigmático que se ocupa de verificar las proposiciones bien formuladas acerca de cómo son las cosas [...]. El modo paradigmático es esencial, es indicativo: hay un elemento x que tiene la propiedad y por lo cual su órbita tiene la propiedad z . La narrativa es normativa, su modo es subjuntivo" (p. 140).

7. El neurofisiólogo Giacomo Rizzolatti descubrió las denominadas "neuronas espejo" ubicadas en el área de Broca y la corteza parietal, las cuales posibilitan que se produzca la empatía (ponerse en el punto de vista del otro y poder leer sus intenciones y actitudes subjetivas) y, sobre todo, la imitación. Estas células nos permiten no solo reconocer las acciones del otro y predecir su comportamiento, sino también protegernos de los demás o comprenderlos a partir de sus actos, es decir, nos permiten anticiparnos (léase *imaginarnos*) a la conducta del otro (Volpi, 2011). De igual forma, no podemos pasar por alto que Piaget (1983) se interesó por esta problemática en sus últimos trabajos sobre el desarrollo cognitivo, en los que demuestra cómo la formación de posibles en el niño surge a partir de los procesos de *necesitación*, es decir, de las diversas formas en que se producen las necesidades.

mundo que se encuentran atravesados por este procedimiento; 2) la *ponderación* permite valorar y comparar cada mundo y determinar cuáles elementos pueden cambiar; 3) la *ordenación* de las relaciones internas, es decir, el reordenamiento o rejerarquización de elementos anteriores del mundo ya construido y que luego los hacemos parte del nuevo como si siempre hubieran estado ahí; 4) la *supresión* y la *complementación* se refieren al borramiento y anulación de unos elementos del mundo alternativo que ya no operan o generan alguna clase de ruido y desestabilidad, y a la consecuente introducción de elementos nuevos que sustituyan los extirpados sin importar mucho si lo que complementa sea verdadero o absurdo; y finalmente, 5) la *deformación* que paulatinamente se va introduciendo en los mundos creados y que pueden ser vistos, dependiendo de donde se mire, como distorsiones, tergiversaciones e, incluso, correcciones.

Estos procedimientos que propone Goodman (1990) para crear mundos posibles, estas estrategias para ficcionalizar nuestra subjetividad y hacer más llevadero al mundo y a nosotros mismos pueden ser complementados con la invención o adaptación que muchas personas hacen de *biografías canónicas* para dotar a su propia vida de un significado simbólico general. Este es el caso de muchos políticos que utilizan la “trama” de la vida de un prócer o un estadista histórico, que generalmente es una persona sencilla y que, gracias a su esfuerzo personal, el trabajo duro y un alto compromiso con su país, logró alcanzar el puesto más alto, y lo guía correctamente en tiempos de crisis (White, 2011). Entre los casos más utilizados de estas biografías canónicas se destacan la de Abraham Lincoln por los políticos norteamericanos, la de Perón por los argentinos, la de Marco Fidel Suárez por los colombianos, la de Thatcher por los británicos, y un largo etcétera. Esa adscripción a una biografía canónica, esa ficcionalización de lo que le hubiera gustado ser que tanto le gusta a los políticos también se da en el terreno de la investigación social tanto en los investigadores como en los sujetos de la investigación. En efecto, un investigador relativamente experimentado sabe que en cualquier proceso de recabamiento de información siempre queda un intersticio abierto para que se cuele un margen de ficción, un “elemento añadido que cualquier narrativa agrega al mundo, a la vida, algo que antes no existía” (Vargas Llosa, 1990, p. 114), que le da mayor coherencia y consistencia al relato biográfico, mucho más en personas que tradicionalmente han sido excluidas o estigmatizadas.

Buscar autoexaltarse, autojustificarse o autocondolerse no solo es propio de personas que han estado en situaciones límite, sino también en investigadores que han sentido un fuerte compromiso ético y social con una comunidad determinada, como es el caso de J. M. Arguedas con los indígenas peruanos (Vargas Llosa, 2008). Esa necesidad de inventarse otro que no fue o de completar la vida con tramas de otros es tan común $\frac{3}{4}$ y a veces tan necesaria para sobrevivir, para aceptarse y para convivir $\frac{3}{4}$ y tan ostensible, que no solo debe incorporarse a la historia de vida de todo individuo, sino, como ya se dijo, otorgarle el mismo nivel ontológico y epistemológico.

LAS TRIBULACIONES DE LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Si aceptamos que la subjetividad y los procesos de subjetivación se relacionan con modos de existencia singulares que nos caracterizan como *personas*; con *devenires* éticos y políticos que siempre nos están llevando a hacer elecciones y apuestas instituidas o instituyentes, transgresoras o aquiescentes con la normatividad vigente; con formas de relación consigo mismos que se expresan en diversos niveles de *reflexividad*; con *patrones intersubjetivos* heredados dotados de sentido y significado previos, la pregunta por la formación de la subjetividad trasciende el plano de lo puramente pedagógico y escolar para ubicarse más en el de las prácticas y mecanismos sociales que provocan dichos procesos, en los movimientos sociales y comunidades subjetivantes (desde los que reivindican la redistribución económica hasta los más identitarios y contraculturales), en el uso de la tecnología y las prácticas corporales; en fin, en la diversidad de agencias y agenciamientos que la sociedad contemporánea ofrece para que nos constituyamos como sujetos.

En esas luchas por el reconocimiento, la visibilización, la des-cosificación, el desavenimiento con el mundo y la singularidad que se dan desde los primeros años de vida, se producen una serie de tensiones que ya tienen muy poco que ver con la hipótesis de la represión, y sí mucho con la capacidad de elegir, es decir, con el dilema de la libertad. Las teorías derivadas de la hipótesis de la represión son, quizás, las que más han tenido impacto a lo largo de la historia de la humanidad, no solo porque pudo operar y verificarse empíricamente durante muchos siglos, sino por la venerable lista de autores que, desde

sus respectivos planteamientos, se suscribieron a ella: Platón, Kant, Rousseau, Freud, Durkheim, Elias, Kelsen y un largo etcétera en las artes y las religiones. La hipótesis es de una simpleza abrumadora: para incorporarse a la sociedad, para constituirse como sujeto de reconocimiento, para ser un ciudadano sano, con derechos y deberes, aceptado por su comunidad, el ser humano debe *reprimir* sus instintos biológicos, sus pasiones más desmedidas, sus tendencias atávicas; en una palabra, debe reprimir el cuerpo. Cada autor o religión, con su propio lenguaje, propone, en últimas, una tríada de controles básicos: el autocontrol sobre sí mismo; el control de las relaciones interpersonales, que es la base de la organización social; y el control sobre la naturaleza, que garantiza su supervivencia como especie. La hipótesis se podría resumir así: sin represión no hay sujeto, sin sujeto no hay humanidad y sin humanidad no hay mundo. Por tanto, es la hipótesis más radicalmente antropomorfista que se haya asumido como axioma; por eso, hoy en día, apoyados en los planteamientos de Foucault, tal vez su principal detractor y denunciador, las críticas a esta hipótesis están anteceditas por el prefijo bio: biopolítica, biohistoria, biogobernabilidad, etc.

En efecto, es evidente que la influencia y la capacidad de articulación social de las grandes agencias estructurales, como el Estado, la familia o la escuela, se han debilitado profundamente para dar paso a la posibilidad de elegir y devenir empresa, cuerpo, identidad o socialidad. Ahora tenemos la posibilidad de conducir más autónomamente nuestra conducta, de ejercer aquello que Foucault denominó gubernamentalidad:

En cuanto al tema del poder, el concepto gubernamentalidad supone un ajuste con el modelo bélico estratégico que Foucault había heredado de Nietzsche en sus análisis genealógicos de los años setenta. En aquel modelo, recordemos, la subjetividad aparecía como un simple 'efecto' de relaciones de fuerza, como una reverberación formada en el cruce del saber con el poder. En el modelo gubernamental, por el contrario, la subjetividad aparece como una dimensión relativamente independiente del saber y del poder, de tal modo que ser 'sujeto' no equivale directamente a estar 'sujetado' ³/₄ como ocurría en el primer modelo ³/₄, sino que refiere a la posibilidad de conducir autónomamente la propia conducta. Diríamos entonces que el concepto de gubernamentalidad, entendido por Foucault como nueva 'grilla de inteligibilidad' para su analítica del poder, coloca en el centro el

problema de la 'conducción de la conducta'. Bien que tal conducción sea realizada por instancias exteriores al sujeto, bien que sea realizada por el sujeto mismo. (Castro-Gómez, 2011, p. 10).

Pero no solo tenemos la posibilidad de conducir nuestra conducta como nos plazca y libertad de efectuar cualquier tipo de elecciones –sexuales, políticas, religiosas, estéticas– sino que, como dice Lash (2003) complementando a Beck, las debemos realizar de prisa, sin tiempo para tomar una distancia reflexiva que nos posibilite construir biografías lineales en las que los cambios vitales son precarios, y más bien desarrollar biografías de bricolaje (Levi-Strauss, 1964), esto es, biografías heteróclitas, analógicas y condensadas, más asociadas con el mito y la ficción que con experiencias de represión o eventos traumatizantes⁸. No obstante, esta libertad que hemos adquirido con el desarrollo de la tecnología, la transformación del mundo en un inmenso supermercado, los procesos de globalización y el debilitamiento de las agencias estructurales de la sociedad queda mediatizada y regulada por los avatares de las *experiencias de sentido* que constituyen los acontecimientos.

Es sabido que, en la perpetua sucesión de instantes, en el tumulto incesante del devenir, el acontecimiento no tiene duración, queda suspendido en el tiempo y en el espacio, solo es, está ahí para el ojo atento y para el oído despierto que, por infinidad de razones (que pueden ser biográficas, coyunturales o simplemente contingentes), lo han presenciado o, consciente o inconscientemente, se han predispuesto para su ocurrencia. Reconocer el acontecimiento puede darse de manera inmediata, pero también pueden transcurrir años para que, a través de una incubación larga y discontinua –muy parecida a la de los procesos creativos–, se revele al sujeto con toda su luminosidad:

Entre los principales rasgos del acontecimiento que la mayoría de autores comparte, es su carácter súbito, repentino, intempestivo, singular y, sobre todo, discontinuo y disruptivo. Un valor supremo del acontecimiento estriba en que, a través de su irrupción, tomamos *decisiones*. Ya sea por conocimientos previos o por una

8. Otra forma diferente de entender la biografía del bricolaje, diferente a la de Levi-Strauss, es la de Ronald Hitzler (citado en Lash, 2003), quien la define como la biografía del *arréglate como puedas o hágallo usted mismo*, es decir, que las existencias privadas se transforman en estrategias individuales de supervivencia y actuación, prácticamente lo contrario con la represión o interiorización de normas para ser considerado sujeto.

revelación imprevista e impensada, el acontecimiento condensa lo que hasta ese momento hemos llegado a ser, conduciéndonos inevitablemente a efectuar cambios en nuestro pensar y, sobre todo, en nuestro obrar. Pero dichos cambios no necesariamente tienen que ser “afirmativos” o positivos, conducentes a un mayor despliegue de nuestras potencias o desarrollo de nuestras virtudes, como pensarían los vitalistas y todas la filosofías afirmativas; el acontecimiento también nos puede llevar a la negación del mundo y de la vida, a la duda radical de todo y de todos, a la falta de fe y de confianza en los proyectos colectivos, a la liberación de todos los lastres que las falsas e hipócritas éticas y moralinas le han impuesto a la humanidad a través de la historia. En fin, las decisiones que puede producir el acontecimiento, ya sea como una nueva natalidad o como una revelación, no solo pueden conducirnos hacia la redundante bondad del Bien, sino a la negación y a la duda que la mentalidad judeocristiana siempre ha asociado con el Mal. (Gómez Esteban, 2015).

Esta es la razón principal de que la *recuperación* del acontecimiento se constituya en uno de los problemas nucleares de investigación de la formación de la subjetividad⁹.

Pero el apuntalamiento de la subjetividad hacia cualquier dirección no se produce únicamente por la acción de los determinantes estructurales, la irrupción de acontecimientos disruptivos o la relación consigo mismo, también es necesario que el sujeto se autoproduzca y logre cambiar su vida, para lo cual se necesita lo que Sloterdijk ha denominado ejercicio: “Defino como ejercicio cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a esta como

9. En el último trabajo mencionado (Gómez Esteban, 2015) propongo algunas técnicas para *recuperar* el acontecimiento entre las que se destacan: el *epifano*, propuesto por el escritor colombiano Juan Carlos Botero, es una narración corta cuyo propósito es capturar un suceso o hecho revelador para el autor; la *ficcionalización de la historia de vida*, de la que ya hablé más arriba; la *cartografía sentimental* propuesta por Sueley Rolnik, que aborda las estrategias de las formaciones del deseo en el campo social desde los movimientos sociales a las mutaciones de la sensibilidad colectiva (la violencia, la indignación, la corrupción), pasando por los fantasmas inconscientes individuales hasta los procesos de masificación; y la *etnografía de eventos dislocantes* del antropólogo argentino Puglisi, que intenta registrar cualquier evento que disloca al sujeto –una epifanía, una catarsis, un enamoramiento, un descubrimiento, un sueño–, que le transforma o remueve su *ser-en-el-mundo*, que lo descentra de su suelo ontológico predominante y lo abre, con sorpresa y perplejidad, a nuevos significados y comprensiones, a impensadas decisiones y ejecutorias.

ejercicio" (Sloterdijk, 2012, p. 17). Debo apresurarme a declarar que este ejercicio no debe buscarse para alcanzar niveles transhumanos¹⁰ ni jerárquicamente más evolucionados, sino para que cada uno pueda entender lo que puede hacer con su propia vida y, sobre todo, con la preservación de la vida humana sobre la tierra¹¹. El ejercicio así entendido nos debe posibilitar, entonces, adentrarnos en una ética de lo sublime (Sloterdijk, 2012, p. 566), esto es, en una ética del ejercicio de elevación de nuestras propias facultades, en una ética de la cualificación no en sentido evolutivo ni evolucionista, sino en sentido espiritual: como potenciación de nuestro cuerpo y armonización con la naturaleza. Pero no debemos olvidar que esa ética de lo sublime que promueve el ejercicio y la autoproducción solo es posible en una sociedad que garantiza el florecimiento de *todos* sus ciudadanos. Por tanto, a la ética de lo sublime o a la ética de la autenticidad de Taylor (1994)¹² siempre habrá que oponer y contrastar, por simple reciprocidad y simetría, una ética del mal en la que se anida el resentimiento, la envidia y la humillación de aquellos que no tienen cómo seguir autoproduciéndose como sujetos, cómo *ser más con los demás*¹³.

10. El transhumanismo es tanto un concepto filosófico como un movimiento intelectual internacional que apoya el empleo de la ciencia y la tecnología para mejorar las capacidades cognitivas y corporales con el objeto de corregir lo que considera aspectos indeseables e innecesarios de los seres humanos, como el sufrimiento, la enfermedad, el envejecimiento o incluso, en última instancia, la mortalidad. Los pensadores transhumanistas estudian las posibilidades y consecuencias de desarrollar y usar la tecnología con estos propósitos, preocupándose por estudiar tanto los peligros como los beneficios de estas manipulaciones. El transhumanismo ha recibido críticas a nivel científico, ético (sobre la deshumanización), estético, político y social.

11. Sloterdijk critica cómo el famoso superhombre de Nietzsche no es más que la prolongación y conversión a la doctrina de la supervivencia del más fuerte, el que sobrevive a la selección natural. Como dice Sloterdijk (2012, p. 155), Nietzsche se apartó de Schopenhauer, el último pensador de la renuncia, para pasarse al campo de Darwin, el pensador de la adaptación. En términos actuales, esta búsqueda del ser humano superior o diferente la promueve la selección artificial que facilita la tecnología.

12. Taylor (1994) entiende por ética de la autenticidad aquella que surge como producto del giro subjetivo de la modernidad, como una forma nueva de interioridad que posibilita una libertad autodeterminada que permite decidir por sí mismo sobre aquello que nos concierne, en lugar de ser configurado por influencias externas. En cierta forma, no es otra cosa que una reactualización subjetivista de la clásica noción kantiana de autonomía, que estaba centrada en la razón.

13. La idea de que la humanización y la constitución como sujetos implica *ser más con los demás* fue introducida por Marx en *La cuestión judía*, que también nos asume como seres inacabados y puede relacionarse con el problema ontológico planteado por Heidegger como el "ser con el otro", esto es, que no podemos ser sino con los demás, es la alteridad la que nos da nuestra razón de ser. Si esta alteridad fracasa o es incompleta, como lo demuestran las investigaciones psicoanalíticas, o cuando se construye sobre el menosprecio y la exclusión, la subjetividad se retrae y se colapsa, con lo cual impide cualquier forma de cualificación y elevación de nuestras facultades, y desde el punto de vista marxista, de humanización.

CONCLUSIONES MÍNIMAS

¿Qué efectos tiene en la constitución de sujetos de derechos una sociedad en que la violencia, la corrupción y la impunidad son prácticas consuetudinarias de socialidad y justicia social? ¿Qué implicaciones tiene en la formación de la subjetividad una sociedad anómica, con altísimos niveles de inequidad –y su consecuente iniquidad– y desinstitucionalización? ¿Qué clase de subjetividades y modos de subjetivación se producen a partir de patrones intersubjetivos de reconocimiento basados en el desprecio, la exclusión y los sentimientos morales reactivos no afirmativos? ¿Qué tipo de subjetividades políticas se producen en sociedades o comunidades que promueven la valoración única y exclusiva del propio grupo de referencia social, sea religiosa, ideológica o política? ¿Qué ocurre cuando confundimos lo que creemos y nos representamos de nosotros mismos con lo que realmente somos?

La reflexión e investigación sobre la subjetividad y los modos de subjetivación en países con altos índices de desigualdad, pobreza e injusticia social no puede seguir escamoteando –como lo hace la mayoría de investigadores en este campo, al concentrarse únicamente en sus aspectos afirmativos y positivos al destacar, con base en su perspectiva filosófico-política, desde el afianzamiento de la democracia y la participación, pasando por la resistencia y la crítica, hasta proponer, acaso imbuidos por un ingenuo vitalismo, el despliegue de las potencias, la desujetación y la puesta en marcha de eventuales líneas de fuga– el hecho de que la inmensa mayoría de personas de estos países, no solo por la pobreza, no puede sustraerse a la anomia y a la desinstitucionalización, ni puede organizar sus experiencias de sentido ante la falta de reciprocidad y reconocimiento, ni apoyarse en valores trascendentales –ni siquiera religiosos– ni políticos ni sociales, dado su carácter deleznable, cínico o utilitarista. En una palabra, la investigación de la subjetividad no puede seguir dejando de lado lo que aquí se ha planteado, de manera muy simplificada, como la ética del mal.

REFERENCIAS

- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. (2011). Presentación: La educación como antropotécnica. En A. Cortés et al. (eds.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP/Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Dolezel, L. (1997). Mímesis y mundos posibles. En L. Dolezel et al. (eds.), *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- Durkheim, E. (2008 [1897]). *El suicidio*. Buenos Aires: Losada.
- Forrester, J. (2001). *Sigmund Freud: partes de guerra. La era del psicoanálisis a debate*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Girola, L. (2005). *Anomia e individualismo*. Barcelona: Anthropos.
- Gómez Esteban, J. H. (2013). *Testigos de sí mismos. Narrativas políticas de jóvenes bogotanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____ (2014). El mal y la subjetivación política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 51-63.
- _____ (2015). El acontecimiento como categoría de investigación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 14(1).
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Herzog, B. (2013). *Negación del reconocimiento social: de la teoría del reconocimiento a la sociología del desprecio*. Recuperado de <http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencias/878/>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- _____ (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Lash, S. (2003). Prefacio: Individualización a la manera no lineal. En U. Beck y E. Beck-Gernsheim (Eds.), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Levi- Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lorenzer, A. (2001). *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Piaget, J. (1983). *L'évolution des possibles chez l'enfant*. París: PUF.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Llosa, M. (2008). *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*. Lima: Alfaguara.
- _____ (1990). *La verdad de las mentiras. Ensayos sobre literatura*. Barcelona: Seix Barral.
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Madrid: Alfaguara.
- Wallace, J. (1998). *Responsibility and the moral sentiments*. Boston: Harvard University Press.
- White, H. (2011). *La ficción de la narrativa. Ensayos sobre historia, literatura y teoría 1957-2007*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Wright Mills, C. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Juicios de justicia y desarrollo moral

Jaime Yáñez-Canal

INTRODUCCIÓN

Las diferentes disciplinas que abordan los discursos y justificaciones éticas se enfrentan a un sinnúmero de problemas, niveles de análisis y argumentaciones que hacen una tarea imposible al organizar las diferentes preocupaciones investigativas. En este escrito aceptamos la imposibilidad de una empresa que pretenda ofrecer un mapa por tan largo y sinuoso mundo de lo moral. Nuestro texto solo habrá de presentar, de manera algo caprichosa, algunos puntos que consideramos importantes para entender algunas reflexiones sobre la justicia y sobre los juicios esenciales para un adecuado comportamiento ciudadano.

Para nuestro propósito dividiremos nuestro escrito en los siguientes apartados: 1) racionalidad y moral; 2) dominios de justicia; y 3) el juicio moral y su desarrollo. Veamos cada uno de estos puntos.

RACIONALIDAD Y MORAL

En la historia del pensamiento humano siempre se ha presentado una oposición extrema entre los que proponen entender el actuar humano en función de su historia y aquellos que intentan establecer un punto, o aspecto, universal que opere por encima de la historia y de los cambios contingentes. En la modernidad las ideas universalistas dominaron buena parte del discurso ético. Los teóricos del contrato social, Spinoza, Leibniz y Kant¹, fueron algunos que abogaron por una razón universal que habría de instaurar unos principios sobre los que podrían derivarse las acciones morales de los seres humanos. Una razón universal podría, según esta perspectiva, establecer unos criterios para el adecuado proceder moral y unas demandas de justicia que valdrían para todos los seres humanos y para el establecimiento de formas de igualdad.

Contrario a esta postura los defensores de la razón como una expresión histórica reclamarían un ejercicio de entendimiento sin criterios externos y universalmente válidos. Las razones morales y los discursos sobre la justicia se formulan dentro de tradiciones en las que ciertos presupuestos hacen aceptable un argumento. Lo sensato y lo razonable solo se expresan dentro de un universo de sentidos que buscan siempre nuevas posibilidades de expresión. Debido a que esta es la posición que defenderemos, precisamos alguna ampliación de algunas de sus formulaciones, especialmente algunas de las argumentaciones que han hecho carrera dentro de un movimiento contemporáneo dentro de la ética: el comunitarismo.

Veamos algunos dilemas morales para entender algo de lo enunciado en el último párrafo.

Si reflexionamos sobre las razones morales esgrimidas alrededor del aborto, veremos que las diferentes posiciones, además de irreconciliables, expresan universos presuposicionales que no se pueden resolver desde una postura universalmente aceptada, ni aplicando unos principios generales. Los defensores y contradictores de la práctica del aborto pueden alegar la defensa de similares principios sin que ello garantice un entendimiento. Lo esencial de sus diferencias está en la

1. Es irrelevante establecer una diferencia entre los autores citados. Independientemente de que la razón fuera entendida como el cálculo de medios y fines, como una deducción semejante del operar de la geometría o como expresión de la libertad, la racionalidad esgrimida en estos autores se establece para lograr una aceptación general y para defender unos derechos bajo la apariencia de la imparcialidad y la igualdad universal.

consideración del momento en que el embrión humano es considerado una persona, un semejante con iguales condiciones o derechos a nosotros mismos (MacIntyre, 1987).

Los opositores del aborto, al contrario de sus contradictores, consideran que desde el momento de la concepción el feto ya debe ser considerado un ser con iguales derechos a la vida, como cualquier otro ser humano. Las maneras de demostrar esta formulación no distan mucho de las maneras en que lo hacen los defensores del aborto. Ambas posiciones pueden referirse a creencias o a argumentos de autoridad, sean religiosos o políticos.

El ejemplo del aborto ilustra claramente las dificultades del entendimiento moral e igualmente las pretensiones de universalizar las creencias particulares. Uno u otro bando alegan por la racionalidad de su postura y por lograr una aceptación universal. La ética, a pesar de ser un discurso que encierra una serie de supuestos propios de una tradición, siempre intenta proponerse como discurso universal. Solo alegando razones universales se garantiza la aceptación de las reglas y deberes que particulares posturas morales formulan en ánimo de establecer la igualdad y la justicia en las relaciones sociales.

Si lo universal es solo una pretensión de todos los discursos morales que presentan como propósito el establecimiento de una particular tradición, no podemos aceptar que el discurso ético sea un campo unificado en términos de que todos los problemas morales se derivan de similares comprensiones de dignidad o humanidad. En otras palabras, la defensa del discurso moral como expresión de una tradición no nos debe llevar a entender la tradición como un edificio conceptual completamente depurado y lleno de proposiciones claramente relacionadas. Una tradición es un conjunto de creencias, significados y símbolos que tienen variadas formas de expresión, sistematización o niveles de consciencia dentro de sus miembros. La tradición occidental, por ejemplo, a pesar de tener ciertos íconos alrededor de la defensa de la libertad y la igualdad, presenta una cierta divergencia sobre los alcances y significados precisos de estos conceptos y la aplicación a nuevos fenómenos o problemas (MacIntyre, 1987; Rorty, 1994; Sandel, 2000; Taylor, 1997; Van Parijs, 1995; Vattimo, 1993; Walzer, 1993).

Por ejemplo, el concepto de igualdad ha ampliado el universo de seres que pueden ser merecedores de consideración y de los beneficios que deben otorgarse para considerar al otro merecedor de un trato igual. En la historia occidental, a pesar de que los discursos sobre la justicia y el trato semejante a todos los ciudadanos se ha planteado desde épocas milenarias, el significado de la idea de justicia y el área de los seres que deberían ser incluidos en ese trato se ha ampliado. No solo las mujeres y los niños han sido incluidos en dichos discursos, sino que los animales han ganado espacio en la consideración de seres sintientes y merecedores de un trato digno. De igual manera, los derechos que garantizarían un trato igualitario han ido cambiando. No solo el respeto a la libertad de creencia o de la participación política se han incluido en la consideración de nuevas poblaciones tratadas como semejantes, sino el derecho al trabajo, a un medio ambiente sano, e incluso el respeto a la diferencia se ha postulado como la mejor manera de asegurar un trato igualitario (MacIntyre, 1987; Walzer, 1993; Thiebaut, 1992; Dworkin, 1984; Nozick, 1990; Sen, 2000a, 2000b; Van Parijs, 1995; Nussbaum, 2012; Camps, 1988, Rorty, 1994).

De manera similar, el valor y el respeto a la vida pueden tener significaciones diferentes según sea la situación considerada. La vida, se reclama, debe ser defendida e incluso se formula en muchos contextos como un derecho inalienable. Nadie puede disponer de mi vida, ni incluso yo mismo. Cualquier intento de suicidio, por un dolor sentimental o por una tragedia personal, habrá de ser condenado y las fuerzas policiales tienen como tarea evitar que este fenómeno se presente. Pero a la par de la condena o el control del suicidio se presenta el discurso de la defensa de la eutanasia y de la muerte digna. En estos últimos casos se alega por la defensa del suicidio, o la muerte asistida cuando un sujeto sufre unas condiciones particulares. La vida y su dignidad no gozan de una fácil definición, ni de una universal aplicabilidad. Cada situación demanda la consideración de razones particulares.

La vida y la noción de igualdad, libertad, dignidad y justicia encierran muy variadas significaciones, no solo dependientes de particulares posturas éticas, sino de los casos o contextos en los que estos conceptos se apliquen. Reconociendo la polisemia de muchos conceptos éticos, proseguiremos nuestro análisis restringiendo la reflexión a aquellos aspectos morales que tienen que ver con las relaciones sociales, con los juicios de justicia.

DOMINIOS DE JUSTICIA

La justicia ha sido definida de muchas maneras sin que la definición logre una comprensión general o una aceptación universal. Tomemos una definición particular como “a cada cual lo que se merece” e intentemos mostrar la complejidad de las reflexiones morales.

Para que la definición opere tenemos que especificar inicialmente el significado de la palabra “mérito”, tarea que adelantaremos a través de varios ejemplos en los que el concepto de mérito puede adquirir variados sentidos.

Un primer contexto en el que puede ser utilizado el concepto de mérito y el de justicia es en una competencia deportiva. Si nos interesa determinar qué persona es la mejor en los 100 metros planos, tenemos que establecer las mismas reglas y condiciones para todos los participantes en esta competencia de velocidad; todos tienen que correr los mismos metros y partir desde el mismo sitio y a la misma señal. La justicia, en este caso, se establece en aspectos procedimentales y el árbitro será el encargado de hacer respetar las mismas condiciones para todos. El árbitro deberá velar para que todos tengan las mismas condiciones y para que nadie empuje o haga trampa en la situación de prueba. Bajo estas condiciones todos los participantes tienen garantizado un trato igualitario, y será merecedor del premio establecido en la competencia aquel que haya llegado primero a la meta. El mérito en este contexto se establece según las capacidades de los competidores. Nadie en este contexto puede alegar que es injusto que el ganador haya gozado de un mejor entrenador, de mejores condiciones de vida o de una mayor voluntad para entrenar de manera constante durante muchos años. Todos esos eventos solo hacen al ganador alguien más digno del merecimiento. La justicia en este caso solo debe procurar garantizar las mismas condiciones a todos los participantes en la prueba².

Con una alta probabilidad todas las personas en este contexto aceptarán que el mérito está asociado a habilidades particulares y al desempeño de cada deportista. Sin embargo, no siempre la justicia

2. Este ejemplo que vale para una situación deportiva puede ser visto como una analogía de las primeras posiciones contractualistas de la justicia distributiva. Locke, Hobbes, Rousseau y muchos teóricos de los inicios de la modernidad, al igual que los libertarios de Nozick y Hayek, alegaban que en el plano social el Estado tendría que cumplir unas tareas de árbitro y así garantizar la no agresión y la no violación de ciertas condiciones básicas que posibilitaban a todos los sujetos competir en el mundo social según sus méritos particulares.

puede evaluarse en esos términos, ni el merecimiento tiene siempre esta connotación. Cambiemos el contexto para ilustrar nuestra afirmación. Pensemos en una situación de competencia social, como el proceso para acceder a un puesto laboral, o en las posibilidades que puede tener alguien que ha nacido en una población marginada, sin acceso a condiciones mínimas de existencia, en el mundo competido de hoy en día. En esta situación es claro que la persona que no ha tenido condiciones mínimas de salubridad, ni educación cuenta con una serie de limitaciones que lo colocan en una situación de desventaja en el partidor del mundo social. En esta situación sería injusto afirmar que la exclusión y las constantes dificultades que pueda tener esta persona son merecidas. El lugar de nacimiento y las consecuencias que genera una situación de extrema pobreza no son producto del esfuerzo individual, ya que nadie escoge el lugar de nacimiento, ni su raza, ni la fortuna natural. En estos contextos, el concepto de justicia puede tener alguna variación.

De igual manera, el concepto de *mérito* y las funciones atribuidas al Estado o al árbitro, para seguir con nuestra anterior analogía, deben ser diferentes. En este caso, se espera que el Estado intervenga de manera más activa para garantizar condiciones mínimas de existencia y pueda ofrecer a sus ciudadanos algunas maneras en que sus derechos y necesidades sean tenidos en cuenta. La justicia en este contexto entiende el mérito de manera general y califica a todo ser humano merecedor de una vida digna y satisfactoria.

Esta última visión, que corresponde a visiones de teóricos como Rawls (1971), no solo refiere a dimensiones diferentes en las que la justicia puede ser aplicada, sino a una concepción que aboga por un Estado activo en la eliminación de radicales diferencias entre los ciudadanos. Sin embargo, si esta visión rawlsiana contrasta con las posturas libertarianas expuestas, la complejidad de las nociones de justicia se hace más notoria si pensamos en otras condiciones en las que se demandan otras consideraciones. ¿Qué necesidades deben ser contempladas para garantizar un adecuado ejercicio de justicia? ¿Cómo operan las anteriores concepciones de justicia, en casos de demandas de las minorías, en situaciones de inmigración masiva de personas o de conflictos entre Estados?

Pensemos en una minoría étnica en un país cualquiera, que siempre ha sido excluida de todas las posibilidades de desarrollo

y de la participación política. Posiblemente las anteriores ideas de justicia demandarían actos de reparación o compensación de estas poblaciones como una obligación de los Estados. Pero habiéndose superado las diferencias en términos de salud, educación u otras que hayan mantenido las formas de exclusión, la pregunta es si los miembros de estas minorías podrían participar en igualdad de condiciones en la vida social del país donde han sido marginados. Imaginémoslos, en ánimo de ilustrar nuestra argumentación, que estos sujetos no logran tener una adecuada representación en los órganos de decisión del Estado. Su voz, por razones de raza, religión, costumbres o simplemente por ser una comunidad con una población muy reducida, puede ser mantenida en la periferia y seguir sufriendo de la exclusión. En estos casos, la idea de justicia y la búsqueda de igualdad demandan otro tratamiento. Las cuotas u otros mecanismos de representatividad pueden garantizar su participación en órganos legislativos, pero para participar como comunidad hay que reconocérseles algunos derechos particulares, que para el resto de la población no se asociarían a unos derechos básicos. La exclusión de formas de educación religiosa o la no aceptación de costumbres propias de la mayoría puede permitirles a estas poblaciones como una manera de garantizar su unidad y su existencia como pueblo con una identidad particular. Las ideas religiosas posiblemente sean parte de la educación de las autoridades de estas comunidades y, a pesar de que va en contravía de la libertad religiosa y de la separación de la religión de las obligaciones administrativas en las sociedades liberales y democráticas, podría autorizarse la presencia de una sola religión y una sola instrucción religiosa en esta comunidad como la única manera de garantizar la cohesión y la identidad de esta minoría. Solo manteniéndose con una identidad propia este pueblo puede reclamar el reconocimiento de sus derechos y una voz en los espacios de decisión política. En este caso, una demanda de justicia y de igualdad es reconocer las formas particulares de operar de las minorías y de mantenerse como población especial (Kymlicka, 1996; Walzer, 1993; Gargarella, 1999).

De la misma manera podemos pensar en otras situaciones en las que los lineamientos propuestos como universales sean restringidos a situaciones particulares. Imaginemos que, por razones de fortuna, nos convertimos en un país absolutamente rico y desarrollado, pero que igualmente tenemos una sobrepoblación que pone en riesgo nuestra

recién ganada riqueza económica. Nuestra súbita riqueza contrasta con todos nuestros países vecinos que han sido abandonados a un sinnúmero de plagas y desastres de diferente naturaleza. En nuestro territorio imaginario, tenemos todas las necesidades satisfechas y gozamos de altos estándares educativos, al igual que de unas condiciones de salud y de esparcimiento que envidarían los países más ricos. Nuestra recién lograda estabilidad y riqueza la defendemos y acatamos una serie de normas que nos garantizan el mantenimiento de nuestro estado actual de bienestar. En esta situación se presenta una inmigración masiva. Lo cual genera algunos problemas de inseguridad, una disminución de los positivos indicadores económicos y algunas dificultades en la prestación en servicios de salud y de generación de empleo. En esta situación, posiblemente nuestra anterior idea de justicia demande algunas restricciones, como las que deben ser aplicadas a nuestros conciudadanos, ya que la capacidad de nuestra economía o de nuestros servicios públicos y sociales no da abasto para tantas personas que desean inmigrar a nuestro imaginario y boyante territorio. En este caso, nuevamente se observa que la justicia, la igualdad y el mérito tienen ciertas restricciones en su aplicabilidad (Nussbaum, 2012).

Para las teorías de la justicia, a pesar de haberse formulado en términos universales en los inicios de la modernidad, solo hasta el final de la Segunda Guerra Mundial se plantearon problemas como el señalado en nuestro último ejemplo imaginario. La inmigración, las relaciones internacionales y la creación de organismos supranacionales son propuestas morales muy recientes. Las sanciones por sujetos allende nuestras fronteras son preocupaciones jóvenes en los discursos sobre la justicia.

Igualmente, las relaciones internacionales y los conflictos entre países son aspectos que solo hasta mediados del siglo xx se tematizaron en las reflexiones sobre la moral y la filosofía política. Las guerras y los conflictos entre países eran aspectos con pocas consideraciones y en muchos casos vistos como hechos inevitables e imposibles de reglamentar en términos morales. Con la creación de organismos supranacionales y con los riesgos que acarrearía para la humanidad una guerra con la tecnología moderna, la ética abordó el problema de los conflictos armados. Después de las guerras mundiales del siglo pasado se avanzó en una teoría sobre la justicia en la guerra (Walzer, 2004).

Posiblemente suene contradictorio la asociación entre los conceptos de ética, justicia y guerra, pero los discursos sobre la dignidad cada vez ganan tanto más espacios de reflexión como mejores órganos y mecanismos de control y de legitimación. Claramente todas las personas medianamente sensatas pueden condenar las guerras, pero es innegable que en ciertas situaciones es una posibilidad y la última alternativa en los conflictos entre las naciones. Solo basta pensar en el ascenso del nazismo y su propósito de dominar el mundo, para imponer el dominio de una raza particular y el exterminio de aquellas poblaciones alejadas de sus ideales raciales, políticos o religiosos, para aceptar la inevitabilidad de la guerra. Hasta Mahatma Gandhi, el pacifista por antonomasia, propuso suspender su lucha por la independencia de su país y ofrecer el apoyo de sus ciudadanos en la guerra del Reino Unido contra Hitler.

Cuando un gobernante amenaza a nuestro país, cuando un dictador sistemáticamente aniquila a sus opositores, o a un sector de la población, cuando es un peligro para la humanidad, cuando abusa de su poder para violar las libertades individuales o mantener a su población en la esclavitud, una teoría sobre la justicia demanda una intervención. Obviamente la intervención debe ser regulada y debe producir menos males que aquellos que se causarían sin que ningún país u organismo supranacional intervenga. De igual manera, las acciones de los combatientes deben ser parte de una reflexión ética para que con los afanes y las angustias de la guerra no se afecte a la población indefensa, ni se atente contra la dignidad humana. Las teorías de la guerra justa establecen formas para sugerir el papel de los Estados y de los organismos internacionales, tanto para declarar una guerra como justa, como para proponer el derecho internacional humanitario (Walzer, 2004).

En este punto es necesario aclarar las funciones y posibilidades de las reflexiones morales. Las teorías morales funcionan como recomendaciones, que cada vez se institucionalizan más y conforman las significaciones del ciudadano común, y de las instancias encargadas de legislar y administrar justicia. Las discusiones sobre la justicia establecen funciones para un Estado que aspire a declararse legítimo. La distribución de los bienes sociales, el respeto de los derechos humanos, la aplicación adecuada de las sanciones y las buenas relaciones internacionales son algunos de los espacios donde la moral y las teorías de la justicia aplican su reflexión.

A pesar de haber creado posibilidades para el buen funcionamiento de una sociedad, en muchos casos las teorías morales no tienen poder vinculante o capacidad para determinar el funcionamiento de las instituciones, y mucho menos el comportamiento de los ciudadanos y de los gobernantes. Es claro que las razones políticas o los intereses económicos determinan el obrar de los Estados o de los ciudadanos, pero eso no invalida la reflexión ética. La ética es más, insistimos en ello, una tarea que no se interrumpe porque su discurso pueda ser utilizado para propósitos diferentes. Es una tarea que en varios siglos de reflexión ha logrado ampliar los espacios y los significados de lo moral y de la justicia; una tarea que, al hacerse pública, busca que los ciudadanos amplíen sus supuestos de lo correcto y lo adecuado moralmente.

En la historia de la reflexión ética, el concepto de semejante se amplió para incluir a todos los seres humanos, independientemente de su género, raza, religión, orientación sexual, ideas políticas etc. Incluso las reflexiones éticas posibilitaron la consideración de los animales y del medioambiente. La técnica ha aumentado su poder de afectación sobre el futuro del mundo y ha demandado que la ética amplíe sus espacios y temáticas de reflexión. Igualmente, las minorías sociales, los inmigrantes, las acciones de la guerra y el derecho han ocupado nuevas reflexiones y nuevas maneras de abordar el problema ético, y con él los problemas de la justicia, la igualdad y la dignidad humana.

La fuerza de la ética está en el impacto que tengan sus reflexiones en la ciudadanía y en las preguntas de investigación que se planteen los investigadores sociales. Entre más informada esté una población de las posibilidades y las consideraciones que ofrecen las reflexiones de la ética, más democracia y más posibilidades de convivencia tiene una nación. Pero este proceso de comprensión de los ideales de justicia y de desarrollo moral demanda algunas especificidades sobre las maneras como los sujetos desarrollan o conocen algunas problemáticas sociales. A esta problemática vamos a dedicar el siguiente apartado.

EL JUICIO MORAL Y SU DESARROLLO

El estudio sobre los juicios de justicia y el desarrollo de los sujetos en cuanto a las maneras como argumentan y actúan moralmente es

parte de la psicología del desarrollo moral. Esta área de trabajo tiene a Lawrence Kohlberg como un pilar fundamental (Kohlberg, 1994 [1958], 1992 [1969], 1976, 1978, 1981a, 1981b, 1986, 1992, 2000; Kohlberg y Armon, 1984; Kohlberg, Levine y Heder, 1983a, 1983b; Kohlberg, Snarey y Reimer, 1983; Kohlberg, Shulik y Higgins, 2000).

Para este autor, siguiendo un supuesto clásico del desarrollo humano, el desenvolvimiento psicológico sigue una vía hacia la abstracción, que en su estadio último se muestra a sujetos que pueden razonar en términos de principios universales, los cuales siguen las ideas formuladas por John Rawls en su justicia como equidad.

Pero al igual que en la filosofía política y moral la perspectiva de principios universales de Kohlberg fue objeto de múltiples críticas y debates. Iniciemos la exposición de este apartado presentando las ideas fundamentales de Kohlberg para debatir posteriormente algunos de sus enunciados.

Desde sus primeros trabajos, Kohlberg propuso lo siguiente (1994 [1958], 1992 [1969], 1978; Heidbrink, 1991; Peltzer, 1986):

- El desarrollo moral debe investigarse según sea la capacidad de los sujetos para argumentar sobre lo que debe ser correcto moralmente.
- El desarrollo sigue una vía determinada hacia la abstracción, el manejo de principios universales y una mayor autonomía. En el último estadio del desarrollo, los sujetos son capaces de formular principios que aseguren la libertad y la igualdad de todos los seres humanos.

Veamos con algo más de detalle estos puntos.

Son muy variados los autores que retoma Kohlberg para desarrollar su teoría de psicología moral. En la filosofía y para la caracterización de lo que entendería por moral y por justicia Kant (1959 [1785]), Rawls (1971) y Hare (1963, 1996) fueron sus fuentes principales (Kohlberg, 1992 [1969], 1978, 1981a, 1981b). En psicología fueron las teorías de Piaget (1987 [1932], 1961 [1945]), Mead (1934), Baldwin (1897) y Dewey (1911) las que más determinaron su programa de investigación.

Los filósofos citados conducen a Kohlberg a afirmar que lo moral debe entenderse según formas de razonamiento explícitas que se regulan por principios de carácter universal. Presentemos algunos ejemplos de Kant (1959 [1785]) o de Hare (1963, 1996) para entender por qué Kohlberg considera el razonamiento y la explicitación de principios algo fundamental en su estudio psicológico. Una conducta que consideramos adecuada no puede calificarse de alto nivel moral si no se acompaña de juicios explícitos y de razones que sustenten su realización. Por ejemplo, dos tenderos pueden mantener los mismos precios de todos sus productos a todos sus clientes, pero solo calificaríamos como más adecuado moralmente a aquel que esgrimiera como razones que todas las personas deben ser tratadas igualmente y no se puede utilizar a alguna de ellas, a través de engaños, para el lucro o el beneficio personal. Caso contrario nos despertaría el segundo sujeto si lo escucháramos argumentar que solo por temor mantiene los mismos precios, ya que los clientes pueden contarse sobre el tratamiento diferencial que reciben.

Así mismo, tendríamos dificultad de calificar correcto moralmente a una persona que por severas limitaciones cognitivas y por no manejar la noción del dinero sea incapaz de robarse un peso ajeno. Posiblemente esta persona obre de manera automática o porque se ha establecido un hábito que le impide robar dinero, pero si no es capaz de entender el valor del dinero o de justificar por qué no debería robar, no merecería ser colmado de los mayores elogios por su honestidad.

Estos ejemplos ilustran la idea de que la conducta puede ser calificada de moral si el sujeto es capaz de justificar una acción de acuerdo con principios explícitos y si estos procuran garantizar la dignidad humana. Los principios que toma Kohlberg para dar cuenta del juicio moral de los sujetos son los formulados por Kant y John Rawls. Siguiendo a dichos autores propone los siguientes aspectos para su teoría del desarrollo moral (Kohlberg, 1971, 1976; Kohlberg, Levine y Heder, 1983a, 1983b):

- El supuesto del universalismo: emitir un juicio moral implica hacer una declaración válida para todo tiempo y espacio.
- El supuesto del prescriptivismo: las prescripciones morales son imperativos que obligan a actuar de determinada manera y que se convierten en un deber interno.

- El supuesto de la autonomía: lo moral, como problema de “deber”, solo puede plantearse en seres libres que, al determinar las reglas que habrían de regular sus relaciones sociales, se autoimponen su cumplimiento como una obligación.
- El supuesto de la justicia: los juicios morales deben considerarse sin excepción a todos los seres humanos seres iguales y libres. De la misma manera, se debe garantizar a todos el libre desarrollo de sus procesos de realización personal y se deben establecer procedimientos imparciales para juzgar conflictos o demandas particulares.

La justicia como equidad se convertiría en el modelo y último estadio del desarrollo humano, en el que el sujeto es capaz de emitir juicios que abogan por garantizar el tratamiento igualitario de los seres humanos y el respeto a la libertad y autonomía de todos.

Pero si en el apartado anterior cuestionamos el establecimiento de unos principios universales para analizar una diversidad de problemas morales y de justicia, es claro que la teoría de Kohlberg al postular una serie de principios únicos de juicio moral puede igualmente ser cuestionada. Los debates dados contra las posturas formalistas y cognitivas en la ética se reeditan de similar manera en la psicología. El comunitarismo de MacIntyre (1987), Sandel (2000), Taylor (1997) y Walzer (1993), al igual que el neopragmatismo de Rorty (1994), algunas ideas del posmodernismo de Vattimo (1993), o la fenomenología de Dreyfus (1989 [1972], 1993) en filosofía, además de algunas teorías psicológicas (Shweder, 1982; Gergen, 1996; Killen y Hart, 1999; Erikson, 1966, 1968 [1959], 1971 [1969], 1977, 1980; Fowler, 1976, 1981; Broughton, 1978; Loevinger, 1977; Loevinger, Wessler y Redmore, 1970; Sullivan, 1977; Puka, 1982, 1990, 1991; Medrano, 1999), ponen en duda que lo moral opere a partir de formas de razonamiento o dependa de manera estricta de principios universales.

Si recordamos las oposiciones sobre el aborto y la justicia en sus variados contextos, podemos cuestionar la formulación de principios únicos y universales para poder evaluar los conflictos morales. En una tradición, los supuestos se expresan de variadas maneras y son aquellos reconocidos como más sabios los que logran explicitar unos sentidos que consiguen conmover a la población. Con esto no queremos decir que las discusiones éticas nos conducen a un relativismo,

ni a un “todo vale” según nos lo hagan ver algunos oradores o líderes políticos. Solamente afirmamos que los debates sobre la moral, la política y la justicia son parte de historias particulares que aspiran a convertirse en universales y que intentan lograr la aceptación del mayor número de personas.

La condena de la esclavitud, el reconocimiento de los derechos de las mujeres, de los niños, de las personas con diferente orientación religiosa, o sexual nos pueden servir de ejemplos para ilustrar nuestra formulación. Estos derechos son un logro reciente de la historia, a pesar de que la humanidad ha propuesto la consideración de principios con valor universal desde hace mucho tiempo. El reconocimiento de los derechos de la mujer, o la protección de la infancia, el trato no cruel sobre los animales, etc., no eran una consecuencia obvia del sinnúmero de principios formulados en la historia de la ética, sino una valoración particular de estos seres, al igual que una nueva significación del concepto de dignidad y de derechos. La identificación de nuevos derechos y la ampliación de aquellos merecedores de su aplicación es un logro de una historia que, al alcanzar un determinado consenso, busca una aceptación generalizada. Todo discurso ético para lograr el acatamiento y el carácter obligatorio tiene que formularse en términos universales. Pero lo universal no es un hecho empírico, sino un propósito que se formula para toda tarea ética.

Cualquier postura ética aspira a una aceptación universal. En la consecución de esta aspiración, las tradiciones logran ciertos acuerdos y cierta entronización en las creencias y el sentido común de sus ciudadanos. Los universos presuposicionales logran sensibilizar a los sujetos para condenar ciertas conductas, y para alabar y valorar como sensatas ciertas formulaciones particulares.

Obviamente las tradiciones o los universos de significación colectivos no son uniformes, ni operan bajo unos criterios precisos y claramente delimitables. Toda tradición es un sistema vivo que de manera dinámica se transforma y amplía o restringe en determinados momentos sus diferentes sentidos. Igualmente, la apropiación o el entendimiento de esos sentidos por parte de sus miembros pueden variar de maneras bastante complejas. No todos los sujetos se apropian de igual manera de las presuposiciones de su tradición, ni estas pueden agruparse de formas fácilmente predecibles. Por esta razón el estudio de los juicios morales de los sujetos no puede abordarse bajo

la formulación explícita de principios, como lo pretendía Kohlberg y toda la tradición cognitivo-evolutiva de la psicología.

De manera relacionada el esquema del desarrollo humano en cuanto a la capacidad de entender o manejar ciertas normas morales debe distanciarse de las propuestas piagetiano-kohlbergianas. Si el máximo nivel del juicio no opera de acuerdo con principios abstractos, sino de acuerdo con valoraciones variables por la complejidad de los problemas morales, como lo hemos expuesto repetidamente, el desarrollo humano no puede entenderse como un proceso hacia la abstracción e independencia de las significaciones sociales, como se ha entendido en las perspectivas cognitivo-evolutivas.

Si cada problemática moral demanda juicios particulares y comprensiones variadas de las ideas de justicia, igualdad y dignidad, es claro que una teoría del desarrollo moral debe apuntar a reconocer la cada vez mayor riqueza presuposicional de aquellos que pueden ser reconocidos como agentes morales. Una propuesta coherente con lo expuesto en este texto sobre el juicio moral sería aquella que entendiera el desarrollo humano como un proceso de diferenciación de contextos y una mayor capacidad de desciframiento de los supuestos que determinan nuestras valoraciones morales. Esto en la literatura de la psicología del desarrollo se conoce como experticia social o sabiduría.

Sin desconocer el significado del término sabiduría en la filosofía, en los estudios sobre el desarrollo humano el concepto se ha asociado a la capacidad de resolver problemas interpersonales y a la capacidad de juzgar de manera flexible según sean las variadas demandas contextuales (Brent y Watson, 1980; Orwoll y Perlmutter, 1990). En alguna medida, esto implica que adquirir sabiduría es ser capaz de aceptar las limitaciones de la vida, de entender los grises en las situaciones que enfrentamos a diario y de actuar a pesar de dichas restricciones (Csikzentmihaly y Rathunde, 1991; Holliday y Chandler, 1986). Dentro de los componentes de la sabiduría, se ha mencionado también la capacidad de prever las consecuencias en el largo plazo de las acciones propias para sí mismo, para los otros y para la humanidad como un todo (Clayton, 1975; Yáñez, Chaparro y Segovia, 2013).

En particular, la sabiduría ha sido definida como un sistema experto por Baltes, Dittman-Kohli y Dixon (1984), quienes consideran que esta condición implica un conocimiento altamente desarrollado

para manejar la incertidumbre, tener en cuenta el contexto y tener una capacidad especial para aprender de la experiencia.

Dreyfus (1993) fue uno de los primeros autores que utilizó el concepto de experticia y sabiduría de las ciencias cognitivas y de la psicología del desarrollo para entender el juicio moral. Este autor afirma que los novatos o las personas con poco desarrollo moral son las que intentan justificar sus acciones a partir de una serie de principios de carácter general. Los sujetos de poco desarrollo moral, al igual que los inexpertos en cualquier campo de conocimiento, son más rígidos en el seguimiento de las normas y de las indicaciones para ejecutar una acción. Solo los novatos, o no expertos, son los que mantienen cerca una serie de indicaciones rígidas para analizar u obrar en cada caso particular. Al igual que un aprendiz en el manejo de un carro, un novato en términos morales es aquel que repite de manera ciega unos principios, tratando de forzar cada situación a los parámetros aprendidos. Un experto, al contrario, cree el mismo autor, dispone de un sinnúmero de posibilidades que lo hace actuar de manera más adecuada en el imprevisible acontecer cotidiano. Este esquema nos conduce a entender el desarrollo como un proceso hacia la concretización, entendida como una mayor flexibilidad y riqueza para analizar las siempre variables problemáticas morales (Dreyfus y Dreyfus, 1987).

La sabiduría no solo nos posibilita entender lo moral como una problemática de difíciles acuerdos y de negociación permanente, sino que nos ayuda a entender que los discursos que valoramos como más sensatos o razonables son los que expresan nuestras presuposiciones y representan algún interés propio de una comunidad. La moral y los enunciados sobre la justicia y la dignidad son intentos de una tradición por hacer de su sistema normativo un discurso legítimo; y como todo actuar humano solo actualiza particulares concepciones de una tradición que no pueden pretender convertirse en un metadiscurso abarcador de todas sus posibilidades expresivas. Los debates sobre lo moral solo son intentos eternos del espíritu humano para buscar cada vez mejores formas de garantizar nuestra dignidad y la perpetuación de la especie, intentos que no pueden contar con algún procedimiento de universal aceptación para lograr futuros entendimientos. La historia de debates sobre lo moral es una historia eterna que solo procura que participemos de manera cada vez más activa y más flexible.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Toda sociedad tiene que intentar establecer una serie de reglas sobre cómo deben tratarse sus semejantes y cómo garantizar lo que por dignidad entiendan. Esas reglas o comprensiones pueden adelantarse en espacios públicos y por largos periodos de tiempo, o simplemente generarse en los espacios cotidianos de maneras variadas y no necesariamente explícitas.

Las normas judiciales, las maneras como se constituyen las formas de gobierno y algunas costumbres pueden ser tematizadas en muy variados espacios y ser parte de un debate público constante. Pero no todas las normas que regulan nuestra conducta se construyen de la misma manera, ni están formuladas de manera tan explícita como aquellas que regulan el funcionamiento de muchas de nuestras instituciones burocráticas; si en algún momento se formularon de manera explícita, en nuestro actuar cotidiano se han perdido esos momentos originales. En nuestro obrar diario, nuestras sensaciones de adecuabilidad gobiernan nuestras decisiones, no solamente porque las situaciones diarias son siempre imprevisibles, sino porque nuestra vida está llena de significaciones variadas y de una complejidad tan rica que no existe marco posible para anticipar las diferentes expresiones de una regla.

Todo esto nos permite distinguir contextos o niveles donde el discurso moral se aplica y con ello las demandas que pueden establecerse para evaluar el proceder de los sujetos. Una institución judicial o un sistema de gobierno pueden formular aspectos que tienen que ver con las funciones u obligaciones del Estado o de sus instituciones para garantizar el ejercicio de la justicia y el aseguramiento de una vida digna para sus ciudadanos. Un Estado puede legitimarse si formula de manera clara y adecuada unas indicaciones sobre la justicia distributiva o retributiva. Las normas y cláusulas formuladas en la constitución y en el sistema legal o judicial pueden ser debatidas y analizadas en espacios públicos de manera constante. Las demandas en estos casos se hacen sobre las maneras como un sistema de gobierno o sus instituciones aseguran su legitimidad.

Otro espacio de evaluación moral y en un terreno opuesto es el de la vida cotidiana. En esta los sujetos pueden proceder de manera automática y con tan pocas posibilidades de reflexión y previsión de sus acciones que las normas deben instaurarse de forma diferente.

En nuestro actuar normal la reflexión es una operación a posteriori, que en muchas ocasiones no guarda una relación estrecha con nuestra acción. Pero si nuestra reflexión no guía muchas de nuestras conductas, esto no significa que nuestro comportamiento esté gobernado por el capricho variable de un mundo irrefrenable y opuesto a las normas. Nuestro actuar mantiene cierta estabilidad y coherencia que de alguna manera respeta algún tipo de norma moral, a pesar de que las normas morales no operen como reglas geométricas que se derivan de una serie de principios precisos y claramente orientadores de la acción.

Veamos un ejemplo de este operar de reglas sin una consciencia explícita por parte del sujeto. Pensemos en la ortografía y en aquellos sujetos que pueden ufanarse de tener una muy buena. Con toda seguridad en el proceso de aprendizaje de la escritura todos estos sujetos fueron sometidos a aprender de manera explícita una serie de reglas gramaticales y a repetir lo aprendido en planas o, en los casos más adelantados, a leer textos de manera constante. Las reglas gramaticales posiblemente se hayan aprendido de manera explícita, pero podemos afirmar que en la mayoría de las personas que posee buena ortografía, estas reglas se han automatizado y poco se presentan a la consciencia de estos sujetos. Alguien que tenga una muy buena ortografía, en caso de duda, simplemente escribe de manera rápida una palabra para dejar que “la regla se exprese como debería”. Su mano solo ejecuta el grado de experticia alcanzado por el sujeto.

Este operar “experto” funciona en una infinidad de campos o actividades humanas. El maestro de ajedrez puede de manera rápida reproducir un juego que haya sido jugado por grandes maestros; incluso puede colocar las fichas en el lugar que corresponda, después de haber observado en fracciones de segundo el espacio en que fueron colocadas por dos maestros del juego. Un gran maestro no puede anticiparse a los movimientos futuros de un juego, ni puede dar cuenta de las maneras como él procede, pero observamos en todos sus movimientos su grado de experticia.

Así mismo, podemos sorprendernos de la manera como argumenta un experto en áreas particulares e incluso de una persona a la que reconocemos como graciosa o agradable. Ninguna de ellos puede dar un truco de cómo procede, ni puede ofrecer una estrategia para abordar las diferentes ocasiones en las que su destreza se manifiesta, a pesar de hacerlo de manera acertada en la mayoría de las ocasiones

en que el contexto lo demande. Posiblemente explicitar algunas herramientas o verbalizar sus formas de proceder sea parte de un intento por tomar consciencia de su proceder o por intereses pedagógicos. Pero la formulación de pasos o procedimientos particulares no garantiza que el aprendiz o el novato puedan reproducir la destreza de su maestro. Para que esto se logre, las reflexiones sobre procedimientos y reglas deben presentarse de manera repetida y aplicadas a infinidad de casos particulares.

Para jugar ajedrez el sujeto tiene que jugar y ver juegos infinidad de veces; para que el especialista en una rama científica adquiera una destreza sobresaliente tiene que leer mucho o debatir constantemente sobre las diferentes teorías o abordajes de su área de trabajo. Toda actividad humana debe contar con espacios y medios que la estimulen, y faciliten su ejercicio y especialización. Esto vale tanto para el juego de ajedrez, el conocimiento experto en un área, la destreza en un deporte, como para las reflexiones morales y las dimensiones que tienen que ver con el comportamiento ciudadano.

Las sociedades democráticas son aquellas que han instaurado como parte de la vida cotidiana el debate político, la reflexión sobre las normas o conductas de sus ciudadanos y aquellas que posibilitan que cada ciudadano pueda participar en infinidad de debates y escuchar todas las perspectivas sobre un problema. Las instituciones y las sociedades deben impulsar espacios de discusión y crear condiciones para que las posturas más disímiles expongan sus argumentos. Solo en el ejercicio repetido de democracia se construye democracia.

Posiblemente el ciudadano común se moleste por la existencia de un congreso y sus interminables debates, pero toda sociedad demanda una reflexión constante sobre sus leyes, sobre su constitución y sobre las maneras de asegurar el buen funcionamiento de la sociedad. Al igual que los espacios siempre novedosos que han llevado a que el concepto de justicia se amplíe, muchas dimensiones de la vida ciudadana y de la regulación de una sociedad demandan que la discusión sea eterna.

La reflexión durante siglos alrededor de la justicia nos permitió ampliar el concepto para incluir a poblaciones excluidas, para incorporar el reconocimiento de ciertos derechos, para ampliar los espacios donde la justicia debería obrar, y para pensar en futuros distantes y en organismos no humanos. Toda sociedad humana está

condenada a buscar el entendimiento entre sus ciudadanos y a pesar de que no exista una forma fácil o un procedimiento de aceptación universal para lograr acuerdos, el espíritu humano siempre habrá de perseverar en alcanzar un entendimiento que siempre sueña con ser el último. Toda interacción humana aspira a crear las condiciones para una vida armoniosa y para garantizar unas condiciones dignas de existencia y siempre habrá que buscar razones para que ese diálogo se reedite indefinidamente.

El discurso ético es un intento para lograr entendimientos, a pesar de que estos no se logren nunca y de que solo estos pueden alcanzarse cuando toda la ciudadanía actúe como aquel experto que reconoce la imposibilidad de la terminación del desacuerdo aunque persevere de manera testaruda por lograrlo. La sabiduría puede parafrasear ese aforismo Zen y formularse en el terreno moral como la búsqueda eterna por lograr acuerdos definitivos, a pesar de que crea en lo imposible que es lograrlos.

REFERENCIAS

- Baldwin, J. (1897). *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. Nueva York: Macmillan.
- Baltes, P., Dittmann-Kohli, F. y Dixon, R. (1984). New Perspectives on the Development of Intelligence in Adulthood: Toward a Dual-process Conception and a Model of Selective Optimization with Compensation. En P. B. Baltes y O. G. Brim (eds.), *Life-span Development and Behavior* (pp. 33-76). Nueva York: Academic Press.
- Brent, S. B. y Watson, D. (1980). *Aging and Wisdom: Individual and Collective Aspects*. Documento presentado en el Encuentro de la Sociedad Americana de Gerontología, San Francisco.
- Broughton, J. (1978). The Cognitive-developmental Approach to Morality: a Reply to Kurtines and Greif. En B. Puka (ed.), *Moral Development. A Compendium* (pp. 231-268). Nueva York/Londres: Garland Publishing Inc.
- Camps, V. (1988). *Historia de la ética*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Clayton, V. (1975). Erikson's Theory of Human Developments it Applies to the Aged: Wisdom as Contradictory Cognition. *Human Development*, 18, 119-128.
- Csikszentmihalyi, M. y Rathunde, K. (1991). The psychology of wisdom: an evolutionary interpretation. En R. J. Sternberg (ed.), *Wisdom: its nature, origins, and development* (pp. 25-51). Nueva York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1911). *Moral principles in education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dreyfus, H. L. (1989 [1972]). *Was computer nicht können*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- _____ (1993). Was ist Moralische Reife? Eine Phänomenologische. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41(3), 435-458.
- Dreyfus, H. L. y Dreyfus, S. E. (1987). From Socrates to Expert Systems: the Limits of Calculative Rationality. En P. Rabinow y W. M. Sullivan (eds.), *Interpretive Social Science: a Second Look* (pp. 327-350). Berkeley: University of California Press.
- Dworkin, R. (1984). *Los derechos en serio*. Barcelona: Ariel.
- Erikson, E. (1966). *Einsicht und Verantwortung*. Stuttgart: Suhrkamp.
- _____ (1968 [1959]). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- _____ (1971 [1969]). *Gandhis Wahrheit*. Frankfurt am Main.

- _____ (1977). *Toys and Reasons: Stages in the Ritualization of Experience*. Nueva York: W. W. Norton.
- _____ (1980). On the Generational Cycle. *Journal of Psychoanalysis*, 61, 213-224.
- Fowler, J. (1976). Stages in Faith: the Structural Development Approach. En T. Hennessey, *Values and Moral Development*. Nueva York: Paulist Press.
- _____ (1981). *Stages of Faith: the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. Nueva York: Harper & Row.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Hare, R. (1963). *Freedom and Reason*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hare, R. (1996). Autorretrato filosófico. En P. Stafforini (Trad.), *The Penguin Dictionary of Philosophy*. Londres: Penguin.
- Heidbrink, H. (1991). *Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der Kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. Múnich: Quintessenz Verlag.
- Holliday, S. y Chandler, M. (1986). *Wisdom: Explorations in Human Competence*. Nueva York: Karger.
- Kant, I. (1959 [1785]). *Foundations of the Metaphysics of Morals*, L. Beck (trad.). Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Killen, M. y Hart, D. (1999). *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1994 [1958]). *Kohlberg's Original Study of Moral Development. The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. Nueva York: Garland Publishing.
- _____ (1992 [1969]). Estadio y secuencia. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- _____ (1971 [1981]). From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development. En L. Kohlberg, *Essays in Moral Development. Volume I. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper and Row.
- _____ (1976). Estadios morales y moralización: la vía cognitivo-evolutiva. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- _____ (1978). Justice as Reversibility: the Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. En L. Kohlberg, *Essays in Moral Development. Vol. 1. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper and Row.
- _____ (1981a). El significado y la medida del juicio moral. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- _____ (1981b). *Essays in Moral Development. Vol. I. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper and Row.
- _____ (1986). A Current Statement on Some Theoretical Issues. En Modgil y Modgil. L. Kohlberg, *Consensus and Controversy* (pp. 485-546). Philadelphia/Londres: Falmer Press.
- _____ (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- _____ (2000). *Die Psychologie der Lebensspanne*, W. Althof y D. Garz (eds.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. y Armon, C. (1984). Three Types of Stage Models Used in the Study of Adult Development. En M. Commons, F. Richards y A. Cheryl (eds.), *Beyond Formal Operations. Late Adolescent and Adult Cognitive Development*. Nueva York: Praeger.
- Kohlberg, L., Levine, C. y Heder, A. (1983a [1992]). La formulación actual de la teoría. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- _____ (1983b [1992]). Sinopsis y respuestas detalladas a los críticos. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Shulik, R. y Higgins, A. (2000). Der Altere Mensch als Philosoph. En W. Althof y D. Garz (eds.), *Die Psychologie der Lebensspanne* (pp. 259-331). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., Snarey, J. y Reimer, J. (1983 [1992]). Universalidad cultural de los estadios de juicio moral: un estudio longitudinal en Israel. En L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Loevinger, J. (1977). *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J., Wessler, R. y Redmore, C. (1970). *Measuring Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medrano, C. (1999). Panorámica general de la crítica al modelo estructural de Kohlberg. En E. Pérez-Delgado y M. V. Mestre Escrivá (Coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Nozick, R. (1990). *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Orwoll, L. y Perlmutter, M. (1990). The Study of Wise Persons: Integrating a Personality Perspective. En R. J. Sternberg (ed.), *Wisdom: its Nature, Origins, and Development* (pp. 161-177). Nueva York: Cambridge University Press.
- Peltzer, U. (1986). *Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteilens*. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Piaget, J. (1961 [1945]). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1987 [1932]). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Puka, B. (1982). An Interdisciplinary Treatment of Kohlberg. *Ethics*, 92, 470-490.
- _____ (1990). The Majesty and Mystery of Kohlberg's Stage 6. En B. Puka (ed.), *Moral Development. A Compendium* (pp. 118-159). Nueva York/Londres: Garland Publishing Inc.
- _____ (1991). Toward the Redevelopment of Kohlberg's Theory: Preserving Essential Structure, Removing Controversial Content. En B. Puka (ed.), *Moral Development. A Compendium* (pp. 247-267). Nueva York/Londres: Garland Publishing Inc.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1994). *Hoffnung Statt Erkenntnis. Eine Einführung in Die Pragmatische Philosophie*. Wien: Passagen Verlag.
- Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Buenos Aires: Gedisa.
- Sen, A. (2000a). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *La calidad de vida* (pp. 54-100). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2000b). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

- Shweder, R. (1982). Liberalism as Destiny. Review of Lawrence Kohlberg's "Essays on Moral Development. Volume 1. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice". *Contemporary Psychology*, 27(6), 421- 424.
- Sullivan, E. (1977). A Study of Kohlberg's Structural Theory of Moral Development: a Critique of Liberal Social Science Ideology. En B. Puka (ed.), *Moral Development. A Compendium* (pp. 46-70). Nueva York/Londres: Garland Publishing.
- Taylor, C. (1997). *Argumentos filosóficos: ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Thiebaut, C. (1992). Neoaristotelismos contemporáneos. En V. Camps, *Concepciones de la ética* (pp. 29-49). Madrid: Editorial Trotta/Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Van Parijs, P. (1995). *Libertad real para todos*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1993). *El pensamiento débil*. Madrid: Paidós.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004). *Reflexiones sobre la guerra*. Barcelona: Paidós.
- Yáñez, J., Chaparro, J. y Segovia, L. (2012). *Experticia, sabiduría y desarrollo moral*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Subjetividad política y proyecto común: desafíos y apuestas de la politización juvenil contemporánea desde América Latina¹

Miriam Kriger

Quiero comenzar agradeciendo a Marieta Quintero y a Alexander Ruiz por invitarme a participar de esta Cátedra a través de la Universidad Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional, que se suma a la construcción de un espacio de encuentro entre investigadores de Colombia y Argentina que venimos fomentando desde hace ya varios años. A lo largo de esto que —parafraseando a Badiou (Badiou y Trong, 2012)— fue tomando la forma de “una aventura obstinada” y consolidó itinerarios intelectuales y afectos comunes, hemos sido parte y testigo de diversos cambios en nuestras vidas y

1. Se agradece el aval al Proyecto PICT 2012-2751 (Directora Dra. Miriam Kriger).

en nuestros respectivos contextos, lo que en gran medida nos permite analizar, comparar, reflexionar y también “hacer experiencia” juntos (aun a la distancia) con una mirada más abierta.

Agradezco entonces estar aquí entre ustedes, ya no del todo extranjera, compartiendo, en esta conferencia con mis colegas, alumnos y también nuevos doctores colombianos que han hecho su pasantía junto a mí en Buenos Aires, hallazgos y reflexiones que ponen en relación mis trabajos de los últimos diez años sobre comprensión histórica y pensamiento político en jóvenes, desde una perspectiva en la que convergen enfoques de la psicología cultural, la filosofía política y las ciencias sociales.

Como saben, justamente la cuestión de “los jóvenes”, “la juventud” y “las juventudes” ha cobrado en los últimos años una visibilidad inusitada a nivel global y en todas las agendas sociales (mediática, política, académica, etc.). Tras un par de décadas caracterizadas por la preocupación adulta por su supuesta apatía y rechazo de la política, el nuevo milenio comienza con la irrupción de los jóvenes en lo social, lo cual habilita muy diversas lecturas: del “encantamiento de lo público” (Aguilera, 2011) a la “ampliación de los sentidos de la política” (Vommaro, 2013); de la “consagración de la juventud como causa militante” (Vázquez, 2013) a su inserción en una “epistemología de la esperanza” (Saintout, 2013).

Como sea, lo cierto es que esta nueva generación de jóvenes se impone con una intrepidez que la diferencia fuertemente de su predecesora (la de los años noventa) y a la vez recupera fragmentos, ecos y fantasmas de otras juventudes previas (especialmente de los sesenta y setenta) al establecer con ellas más continuidades que rupturas en un plano discursivo, aunque en una clave no tan fácil de interpretar, sobre todo en lo referido a la mística militante. Esto nos empuja a tomar conciencia del momento histórico que estamos viviendo, respecto del cual dice Vommaro:

En las primeras décadas del siglo *xxi* se han producido en diversas regiones del mundo (África del Norte, América Latina, Europa, América del Norte) procesos de movilización social que tienen a los jóvenes como sus principales protagonistas. Los movimientos de carácter más sociopolítico como los de la denominada “primavera árabe” que contribuyeron a la caída de distintos gobiernos en

África del Norte, los múltiples colectivos que se agrupan bajo la denominación de “indignados” en Europa (sobre todo en España) y América del Norte, y las organizaciones estudiantiles que luchan por la democratización y la mejora de la calidad de una educación mercantilizada y degradada en América Latina (Chile, Colombia, México), América del Norte y algunos países de Europa, han sido las más visibles en este aspecto, pero no son las únicas. (Vommaro, 2013, p. 13).

Esto adquiere una fuerza notable en contraste con la supuesta y polémica despolitización de los jóvenes hacia el final de siglo, sostenida por un discurso hegemónico que describe sus prácticas como “atomizadas y apáticas en términos políticos” (Kropff y Núñez, 2009), lo cual las negativiza (Chaves, 2009). En dirección contraria, en los últimos años se produce un cambio en la presencia y visibilización de los jóvenes, que se manifiesta junto con una inversión moral más amplia del significado de “la política”. Si antes ella era “mala” y destructiva, ahora es “buena” y constructiva, pero sin que tengamos elementos para afirmar que ello implique per se un cambio sustancial en sus sentidos profundos, lo cual nos lleva a la necesidad de problematizar estos cambios y brindar pistas para su abordaje situado. En este sentido, de acuerdo con Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro (2010), cuando plantean que si bien la politización es un horizonte constitutivo de los vínculos sociales, no puede atribuirse carácter político a todo colectivo ni sistema de prácticas. Desde una mirada psicocultural propongo que, si bien todos los hombres son sujetos sociales, no todos llegan a ser sujetos políticos plenos (conscientes de ello y autocalificados para el ejercicio ciudadano activo), para lo cual se requiere —como condición necesaria pero no suficiente— el desarrollo de un potencial que no es natural sino cultural. En este sentido, “educar al soberano” es una de las funciones centrales de la escolarización desde su origen (Carretero, 2007), y de allí también la relevancia que adquiere la investigación de las relaciones entre el desarrollo de la “comprensión histórica” (Carretero y Kriger, 2011) y la formación del “pensamiento político” (Kriger, 2007), indisociable la primera de la idea de conflicto y el segundo de la de desacuerdo (Rancière, 1996).

En esta línea, es prioritario resaltar el carácter histórico de la categoría juventud, que se relaciona desde el origen y de modo constitutivo con el devenir —marchas y contramarchas— del Estado

nacional. Creo que existe un contrapunto histórico entre diversas etapas de la “invención”² hegemónica de la juventud llevada a cabo por el Estado y la construcción de la juventud por los propios jóvenes como contestación contrahegemónica (para ampliar este punto, véase Kriger, 2014).

La primera de ellas podemos ubicarla a comienzos del siglo xx, en la cúspide de los nacionalismos, y consiste en la “organización desde el Estado” (Michaud, 1996) de una primera juventud nacional belicista, patriótica y masculina a gran escala (servicio militar obligatorio y ejércitos nacionales formados por ciudadanos civiles). A ella contestan en las décadas siguientes los jóvenes que, organizados en tanto tales, se oponen a la guerra, con lo cual desafían al Estado y al *establishment* en un movimiento que se expande como una revolución juvenil de escala planetaria, pero con características propias en cada contexto; mientras que en los países centrales es mayormente absorbida por el mercado y las industrias culturales, en los periféricos toma formatos revolucionarios y antiimperialistas.

Pasamos luego a una segunda invención de la juventud, llevada adelante por Estados nación debilitados por los procesos de globalización, en un fin de siglo que se anuncia como fin de la modernidad y sus *Grandes relatos* (Lyotard, 1993 [1979]) y *más allá del Estado nacional* (Habermas, 1995). Respecto a los jóvenes, viene básicamente a desinventar al joven nacional de la primera invención para ofrecernos a cambio una figura sin anclajes territoriales o identitarios, y para invisibilizar a la juventud como sujeto político y actor colectivo, no casualmente en un momento de alta dificultad para su inclusión social y laboral (y ya sin la presencia del Estado benefactor). Pero, al mismo tiempo, sugestivamente se convierte al joven en objeto de un naciente campo de estudios específicos sobre juventud (para un estado de la cuestión a nivel internacional, véase Hahn, 2006; para América Latina, véase Alvarado y Vommaro, 2010; Chaves, 2009), con alto impacto en las agendas públicas y movilizad por dos grandes causas: la primera es su distanciamientos de la política, un “síntoma” generalizado de los países democráticos, que en nuestro contexto regional porta rasgos específicos en relación con los frágiles procesos de democratización

2. Decimos “invención” tomando como modelo la empresa estatal de “invención de las naciones” según Hobsbawm y Ranger (1984), a diferencia de lo que implicaría tomar la idea de “descubrimiento” al modo en que lo hace Ariès (1987) con la infancia.

posdictatoriales. En este marco, se realiza un reclamo moral a los jóvenes por su falta de participación, inducido por la normalización de un modelo de juventud setentista (aunque lo cierto es que es esta la extraordinaria históricamente, por ello castigada y aniquilada) y por la naturalización del carácter político de la juventud, que pasa por alto que el *zoon politikon* ya es para la modernidad un animal domesticado, más producto de la pedagogía que de la biología (“hacer del hombre un ciudadano”, según la consigna de Rousseau). La segunda cuestión alude a las dificultades para la inclusión social y laboral de los jóvenes a escala planetaria y agravada en nuestras sociedades neocoloniales, en las que los efectos de la implementación de políticas neoliberales y procesos de globalización adquieren un carácter salvaje y excluyente (Svampa, 2005).

Los dos puntos –distanciamiento de la política y problemas para la inclusión social– están ligados entre sí, y dan cuenta en gran medida del impacto del proceso de desestructuración del Estado nación en los años noventa. En este contexto, la mirada puesta en los jóvenes –tanto por los propios políticos como por los intelectuales y académicos– parece indicar las necesidades de la sociedad, cuyo abordaje da lugar, a su vez, al desarrollo de dos grandes perspectivas teóricas y líneas de acción que cobran un notable impulso en América Latina: 1) la ligada al campo de la educación, que expresa la necesidad de formar o “educar en y para la democracia” a los futuros ciudadanos; y 2) la que se vincula con los estudios sociales, y responde al reto de viabilizar la inclusión y asegurar la supervivencia de amplios sectores de una nueva generación amenazada. En última instancia estas perspectivas no pueden sino entramarse, sobre todo en un país donde la escuela ha asumido como propia la promesa de una democracia con la que “se come, se educa y se cura” –según Alfonsín– y la sostiene aun cuando el propio Estado (como sucede en los noventa) deja de hacerlo.

Por otra parte, notamos que la preocupación por la conflictiva relación de los jóvenes con la política coincide nada menos que con el anunciado fin de la infancia en la segunda modernidad (Beck, 1998), según el cual existen “procesos globales que trascienden los grupos, las clases sociales y las naciones” (Ortiz, 1994, p. 17). También nos muestra la brecha existente entre las generación hoy adulta y la que le sigue, que hereda un planeta abismado –me permito un eufemismo– a la catástrofe climático-natural y a la mayor crisis del sistema capitalista mundial. No es casual, entonces, que a finales del siglo xx, junto con el

arribo al status formal de la ciudadanía de los hijos de la juventud de los años sesenta y los setenta, tomen impulso a nivel internacional las investigaciones sobre jóvenes y política. La segunda invención de la juventud parece entonces responder en ese momento a una distorsión del juego de “pasaje de postas” intergeneracional, en que se le endilga a los jóvenes un rasgo de toda la sociedad: la indiferencia hacia la política, la falta de confianza en las ideologías, el escepticismo respecto a las identidades y proyectos históricos colectivos, el solipsismo del consumo, etc. Y es curioso que quienes aducen que los jóvenes deben ser “naturalmente” políticos en cuanto detectan una falla no suelen responsabilizar ni dirigir sus esperanzas a la naturaleza sino a las instituciones sociales dispuestas justamente para la “domesticación” de los fallidos *zoonēs politikōnes* (empezando por la escuela).

Vemos aquí las diferencias entre lo que representa el “descubrimiento de la infancia” (Ariès, 1987) cuando “pedagogía y política nacían juntas y escritas por las mismas plumas” (Carretero y Kriger, 2004), en un mundo donde los niños eran aún una pieza vital del trabajo familiar cuando las nuevas formas de producción los obligaba a migrar a las urbes a vender su fuerza de trabajo; y lo que significa a finales del siglo pasado la invención de la juventud en un mundo donde los jóvenes no consiguen trabajo y la salida de lo familiar es cada vez más tardía, lo que genera nuevas formas de desarraigo.

En la Argentina de “la era de la desolación” (Scavino, 1999), gran parte de estas incertidumbres respecto al futuro se condensa en la hipótesis de la “generación desheredada”, que marca el debate crítico educativo. Frente al endeudamiento creciente y la privatización de sus recursos naturales, que llevan al vaciamiento económico e institucional del país y a un presente catastrófico, aparece la preocupación por la herencia de los que vienen. Gran parte de los mismos jóvenes de aquellos años se suma a ella, expresando de diversos modos su desasosiego frente a un “futuro que llegó hace rato”³, y los dejó sin porvenir.

Todo eso se refleja en las primeras producciones del campo de investigaciones en juventud(es) a nivel global —digamos que entre los noventa y mediados de la primera década del nuevo siglo—, que muestran un alto consenso en cuanto a la negatividad del vínculo

3. Fragmento de la canción “Todo un palo”, de Los Redonditos de Ricota (1988), del disco *Un bajón para el ojo idiota*, que comienza diciendo: “El futuro llegó hace rato / todo un palo, ¡ya lo ves! / Veámoslo un poco con tus ojos [...] / ¡El futuro ya llegó!

de los jóvenes con la política y ponen el foco en el déficit. Pero ello habla también de la primacía de una mirada adultocéntrica y de las dificultades de muchos investigadores para poder ver y “leer” a una juventud que ya no porta los rasgos de la generación nacida en el seno del Estado de Bienestar y movida por una pasión política transgresora, transformadora o revolucionaria (según el contexto). Tal diferencia, que también se manifiesta en la más amplia “crisis de representación de la política” (Touraine, 1997), es interpretada en relación con los jóvenes en particular como una amenaza a la continuidad intergeneracional de los proyectos históricos colectivos y a la vigencia de democracias genuinas. Así lo constatan diversas investigaciones comparativas internacionales, realizadas en países centrales —en América del Norte y Europa— con tradiciones democráticas instituidas, como las de Coleman y Hendry (2003) y las de Hahn (2006). Los primeros informan sobre el bajo interés de los jóvenes en instancias políticas tradicionales y en los partidos políticos, y la segunda muestra de un modo más amplio que en los diversos países estudiados —que en otros aspectos presentan divergencias significativas entre sí— tanto la confianza en la política como la credibilidad de los políticos están minadas por representaciones negativas y preponderantemente asociadas a la idea de “corrupción” y “suciedad”. También en América Latina, un contexto regional muy diferente, muchos estudios aportan hallazgos similares (Sidicaro y Tenti-Fanfani, 1998; Kriger, 2007; Sain-tout, 2010), a la vez que otros atienden a la emergencia de múltiples culturas y colectivos juveniles portadores de nuevos signos de lo político (Margulis, 2008 [1996]; Reguillo, 2000; Urresti, 2000); o relevan prácticas alternativas de actuación directamente política, aunque no formales, en movimientos sociales (Feixa-Pàmpols, 2000; Zibechi, 2003), y activismos juveniles populares y territoriales (Vázquez, 2013).

Entre estas diversas lecturas encuentro que los estudiantes de la Argentina “poscrisis del 2001” que participan de mis estudios realizados entre el 2005-2007⁴, se autocalifican como agentes de un futuro mejor y muestran su acuerdo —pese y contra todos los datos duros de una realidad que no desconocen— con la idea de que están heredando un país con recursos y que “el futuro depende de ellos” (ampliar este punto en Kriger, 2013a). Por otra parte, opinan que tras

4. Me refiero a la investigación de mi tesis doctoral “Historia, identidad y proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación”, dirigida por el Dr. Mario Carretero en Flacso-Argentina y aprobada en el 2007.

la crisis es necesario “inventar la nación [sic]”, porque se trata de recuperar, reivindicar y refundar aquel viejo proyecto nacional caído en desgracia/default, asignando las culpas de la crisis —convertida prácticamente en un desvío moral— a la política y redimiendo a la nación mediante el sacrificio de la política.

Pero, ¿en qué medida ese llamado de los propios jóvenes no es la contestación contrahegemónica a la segunda invención que los había desinventado del territorio y la historia, y frente a la cual ellos se constituyen como herederos de una herencia perdida pero a recuperar? Y descubro también —con sorpresa— que si bien existe un fuerte rechazo de la política, no cursa con la “apatía” que les atribuye el discurso social sino con un alto interés e identificación con el proyecto común de la nación propia. Es más: a mayor rechazo de la primera, mayor interés en la última, lo cual genera el riesgo de una “hipertrofia identitaria” (Kriger, 2010, p. 46). En esta dirección, prima una representación muy negativa de “la política” mientras que “la ciudadanía” se consagra como ideal positivo, y se da así un creciente antagonismo entre estos conceptos al interior de una dinámica en términos de “enemigos íntimos” (Kriger, 2010, p. 46), aun cuando son constitutivamente solidarios. Ello lleva a una “concepción deficitaria de la ciudadanía” (Ruiz Silva, 2007), limitada como vía de participación e implicación en la vida pública (Merklen, 2005), y me hace replantear el problema desde la perspectiva de esos jóvenes: ¿cómo viabilizarán su deseo de participar del proyecto prescindiendo de la política y viviendo en una democracia? ¿Con qué otras herramientas podrían encarar la reconstrucción poscrítica del proyecto?

Atentos a ellas, la relación de los jóvenes con la política aparece como una dimensión clave (pero no única) de su vínculo con el proyecto común, que no es autónoma sino que se define en su interrelación con otras, principalmente la de sus concepciones de ciudadanía y de nación. Y cuando apenas unos años más tarde —de modo notable a partir de 2008—, ya en una etapa de consolidación conflictiva del proyecto estatal nacional y no propiamente reconstructiva (Kriger, 2013b), los jóvenes irrumpen en el espacio público y en la protesta social en defensa de los recursos (naturales sobre todo), los derechos ciudadanos (educación en primer lugar), y las identidades y proyectos nacionales que debe proteger el Estado, empezamos a notar que las representaciones totalmente negativas de la política van dando lugar de modo creciente a otras más positivas, y que la relación entre ciudadanos y clase política parece

componerse lentamente junto a/como correlato de la recuperación de un Estado que comienza a concebirse como apropiación colectiva de los ciudadanos (nosotros). Mientras se produce la reposición paulatina de su rol e instituciones (sindicatos, partidos, escuelas, etc.) en la sociedad, encontramos que la organización de los jóvenes va en aumento, por un lado respondiendo a políticas gubernamentales que favorecen su inclusión y ampliación de derechos, y por el otro, estableciendo sus propios desacuerdos y nuevos reclamos contraoficialistas.

Hay una activación de los movimientos juveniles y estudiantiles (Vommaro, 2013; Núñez, 2012) y un acercamiento a lo partidario (Saintout, 2010), lo cual da cuenta de un mayor involucramiento también con modalidades institucionales rechazadas antes. A partir de 2010 se producen cada año “estudiantazos”: tomas de escuelas (en Buenos Aires, Córdoba y otros centros urbanos) y de facultades en forma escalada y conjunta, organizadas políticamente por los propios estudiantes, que demandan a los adultos a cargo y gobernantes a cumplir con sus funciones y a darles mayores espacios de participación; se autocalifican como tomadores de decisiones y —sobre todo— se apropian de su territorio en un sentido amplio y literal del término.

Incorporando una perspectiva histórica, podemos reconocer en estos hechos —antes de emitir una opinión, juicio de valor o análisis más coyuntural o procedimental— la expresión de un logro: nada menos que el encuentro con la política de los ciudadanos más jóvenes, que —con sus torpezas y sus apuestas— viene a conjurar aquella ominosa sentencia de la Dictadura que había asegurado tres generaciones alejadas de la política.

Así mismo, tomando la idea de que “la generación es una noción sociohistórica, cultural, situada” (Vommaro, 2013, p. 6) y “que en un mismo tiempo histórico también puede haber múltiples formas de establecer relaciones y conexiones entre los individuos, esto es, diferentes unidades generacionales” (Vommaro, 2013, p. 7), es posible decir que en una sola década la historia argentina pare dos generaciones: la de los hijos de la democracia y la de los que se autodenominan “hijos del argentinazo”⁵. A los primeros los caracterizo

5. El 19 y 20 de diciembre de 2001, tras la confiscación de los ahorros de gran parte de los ciudadanos, se produce una protesta masiva que crece en las calles de diversas ciudades, particularmente Buenos Aires. Al golpe de cacerolas y bajo la consigna “que se vayan todos”, la marcha de la ciudadanía provoca finalmente la renuncia del gobierno nacional, en la que la ciudadanía destituyó al gobierno, y luego a la acefalia y *default* integral del país.

en mi libro (Kriger, 2010) como “jóvenes de escarapelas tomar”: tan nacionalistas como antipolíticos; portadores de un ideal cívico propio de registro escolar tradicional en el que la política es disolvente y ajena a la noción de patria (Romero, Sábato, Privitellio y Quintero, 2004); sobrevivientes de la “caída del mapa”, para quienes “el argentinazo” se configura en su experiencia biográfica como un hito de salida e iniciación en el mundo social. A los segundos propongo llamarlos “jóvenes (muy jóvenes...) de escuelas tomar”, educados en la Argentina del “pos2001” y con los logros del primer gobierno kirchnerista, que aparece como el momento en el que otra historia comienza: la de la salida de la crisis (“la salida del infierno” en los discursos de Néstor Kirchner), el afianzamiento de la democracia y la gobernabilidad aún en un escenario de permanente conflicto; la de la derogación de las leyes de Obediencia Debida e Indulto que rehabilitan el “juicio y castigo” a los genocidas de la Dictadura (asesinos de otros jóvenes); y la de la recuperación de la promesa educativa devaluada en la crisis a mera “esperanza” (Saintout, 2006).

En la medida en que la educación pública se convierte en estos años en un derecho asegurado, la conflictividad se desplaza de la estrategia de supervivencia a la disputa política por la dignidad de sus condiciones, con creciente reclamo de protagonismo de parte de los estudiantes en los espacios de poder y decisión: desde lo referido a cuestiones edilicias hasta el propio gobierno de las instituciones escolares y universitarias, pasando por la elaboración e implementación de políticas educativas y planes de estudio.

Llegamos ahora a la “tercera invención de la juventud”, que se produce en diversas regiones y países, estatalmente o desde arriba, y consiste en recuperar a la(s) juventud(es) en clave nacional, como protagonista(s) de las reconstrucciones estatales posteriores a las crisis del nuevo milenio. Se generan para ello políticas específicas que reformulan la figura del joven en su dimensión social y jurídica, y de la juventud como actor colectivo, que entran en juego con la propia construcción de sí de los jóvenes. Dentro de esta dinámica, observamos que su mayor participación y la visibilización se retroalimentan, con lo que favorecen relacionamente el desarrollo de la autoconciencia de la juventud como sujeto activo y el reconocimiento de la sociedad adulta, todo lo cual se expresa en las agendas públicas y en el interés creciente que organizaciones ciudadanas y partidos políticos muestran por la condición juvenil de sus miembros. Al respecto, Vázquez

(2013) recuerda que en los años sesenta o setenta “la juventud” no constituía necesariamente la categoría principal por medio de la cual se reconocían públicamente los grupos, activistas y militantes, ni tampoco la que representaba el término que definía prioritariamente su filiación ideológica o adscripción a una causa colectiva; mientras, en la actualidad se produce una “consagración de la juventud como causa militante, que promueve identificaciones, reconocimiento y adhesión [...] como un valor por el que vale la pena luchar” (Vázquez, 2013, p. 22), pero —atención— ello tiene menos que ver con la propia intervención de la juventud en el campo político que con la consagración de los adultos de la condición juvenil. Así, la retroalimentación no implica una adecuación ni una confrontación entre invención y construcción (en los términos que los vengo planteando, como contrapunto hegemónico/contrahegemónico), sino una dinámica mucho más compleja y que aún no podemos describir porque estamos en pleno proceso, pero que seguramente se vincula con la política en su acepción más agonista (Mouffe, 2007).

Para ilustrar con el caso argentino, en lo jurídico se reformula la figura del joven, y un ejemplo importante es la promulgación, en el 2012, de la Ley 26774 que habilita el derecho a votar a partir de los 16 años. Esta nos invita a pensar las implicancias presentes y futuras del llamado “voto joven”, y a revisar algunos aspectos importantes relativos al significado que tienen tanto la juventud como el voto hoy en nuestras democracias: ¿cómo se resuelve la tensión entre la ampliación de derechos y la reducción de la edad de minoridad (y la imputabilidad penal), en relación con la autonomía como condición necesaria del ser político?, ¿qué implicancias tiene el voto como herramienta política para los jóvenes de hoy y para otras juventudes en relación con otras prácticas de participación individuales y colectivas?, ¿qué sucede con la escuela como ámbito legítimo de formación de ciudadanía, con sus restricciones y potencialidades actuales?

Creo que esta ley da más cuenta de la voluntad de la generación adulta de “pasar la posta” a los que siguen y de incorporarlos a la política real —inseparable de una voluntad reparatoria de la historia reciente dictatorial— que del resultado de una conquista de los propios jóvenes. Si bien ellos muestran un creciente interés, sus activismos suelen ser informales, de carácter colectivo, más propios de lo que Rosanvallon (2006) caracteriza como formas democráticas de intervención y de implicación, que de expresión.

Lejos de restarle reconocimiento o relevancia al “voto joven”, lo que señalo es el desafío de dotarlo de sentido propio en un plano generacional. Apropiarse de este derecho de manera significativa es una tarea centralmente de los jóvenes, pero que interpela a la sociedad y, particularmente, a la escuela. Si no ha sido ni es sencilla la tarea de permearla a la política, mucho menos lo es a la pluralidad y la diferencia de los partidos políticos. Esto exige un trabajo sostenido de formación de comprensión histórica y de pensamiento político, y entrenamiento en la deliberación y la negociación dialógica (Bruner, 1990), entre otros tantos ajustes necesarios, curriculares y referidos a la convivencia institucional. Pero, a su vez, estamos frente a una oportunidad histórica de generar nuevas dinámicas de reconocimiento entre los jóvenes, la sociedad y el Estado, que generan la necesidad de conocer qué relaciones hay entre las significaciones, valoraciones y experiencias en torno a la política.

En pos de ello comentaré algunos hallazgos de una investigación más reciente (2010-2013) realizada en Buenos Aires⁶ sobre una población similar a la anterior. En un primer abordaje (véase Kriger y Bruno, 2013) buscamos saber si la valoración de la política determina una acción al respecto y si la creencia en ella logra generar una mayor participación. Establecemos para ello cuatro dimensiones psicosociales de indagación, las dos primeras ligadas a la motivación —la creencia y la valoración de la política⁷—, y las otras a la actitud —desde la disposición⁸ a la participación efectiva (pasada, presente y potencial, llevada a cabo en ámbitos colectivos con diverso grado

6. Investigación realizada en siete escuelas de Buenos Aires y Conurbano, de diverso nivel socioeconómico, sobre estudiantes (N = 275) de ambos géneros, de 17 a 19 años de edad, en el marco de los Proyectos PIP Conicet (112 201001-00307), UBACyT (GEF 20020110200204), y PICT 2012-2751, dirigidos por la Dra. Kriger.

7. Ambas se relacionan conceptualmente con la confianza, entendida como productora de “una ampliación de la calidad de legitimidad, agregando a su carácter estrictamente procedimental una dimensión moral (la integridad en sentido amplio) y una dimensión sustancial (la preocupación por el bien común)” (Rosanvallon, 2006, p. 22).

8. La noción de disposición la hemos trabajado después y parcialmente desde una perspectiva bourdieuana (Kriger y Dukuen, 2014), pero para su indagación y su análisis la consideramos una variable psicosocial, dando tres opciones: 1) disposición baja, ligada al motivo de la preferencia/interés individual; 2) alta, ligada al motivo del compromiso con lo común; y 3) nula-inhibida, que refiere al miedo a participar y expresa la transmisión intergeneracional de un mandato antipolítico, ligado a la experiencia del pasado traumático dictatorial y la desaparición de personas (Kriger, 2011).

y tipo de politicidad⁹)—. En términos generales encontramos que la creencia en la política y su valoración son positivas en términos relativos, lo cual redistribuye legitimidad a la política al reconocerla como herramienta clave de la democracia y distinguirla de los usos que les dan los políticos. La mayoría de los participantes cree que “la política es buena pero suele usarse mal”, y es poco significativa la creencia negativa absoluta (o sea, ni una ni en los otros); en cuanto a las actitudes hacia la política, es donde encontramos menos cambios: más de la mitad de los jóvenes prefiere “hacer otras cosas” e informa que “no participó”, “no participa” y “no participaría” en ninguno de los ámbitos propuestos. Así, aun cuando tenemos elementos para señalar un cambio positivo en los significados y en la percepción moral de la política, lo cierto es que todavía no se reflejan en las disposiciones ni en la participación política efectiva.

Por otra parte, desde una mirada bourdeana con foco en las “disposiciones hacia la política” (Dukuen, 2013), en otros análisis (Kriger y Dukuen, 2014) observamos que predomina la participación de tipo social sobre la propiamente política, con más presencia en movimientos sociales que en partidos políticos, en todas las clases sociales y con acento en las populares.

En cuanto a la percepción del presente, encontramos que los jóvenes tienden a construir modelos ideales de ciudadanía en los que se valorizan las prácticas cívicas individuales por encima de las políticas colectivas y de la acción directa (Kriger y Fernández-Cid, 2011). Frente a la conflictividad social —tomando el motivo de “la inseguridad” como analizador (Kriger y Daiban, 2015)—, notamos que los ideales de ciudadanía con mayor peso moral se articulan más a los posicionamientos punitivos (pena de muerte, cadena perpetua, baja de edad de imputabilidad) que a los disciplinares de tipo pedagógico (educación) o a los políticos (generar trabajo, condiciones de equidad, transformaciones sociales). Así mismo, existen diferencias significativas al pasar de la instancia de indagación individual a la grupal. Utilizando una metodología tomada de Ruiz Silva (2011) que adapta la utilización del dilema moral por Kohlberg (1984), notamos

9. Para esta variable categorizamos los ámbitos de participación según su tradicionalidad y su instancia respecto al desempeño social de los jóvenes, a partir de opciones sugeridas por ellos: 1) partido político; 2) movimiento social; 3) centro de estudiantes; 4) ong y organizaciones ecologistas.

que la deliberación y discusión grupal eleva la motivación y favorece la disposición a reflexionar comprensivamente, de modo que lo que al principio se presenta como disyuntiva moral puede transformarse en problema político. Adicionalmente, encontramos que las emociones juegan un rol clave en la comprensión y resolución de situaciones de vulneración de derechos sociales (Kriger y Fernández Cid, 2011), lo cual propicia la creación de nuevas estrategias psicológicas de abordaje del conflicto, de identificación y de posicionamiento que estimulan la disposición y la acción común.

En conclusión, vemos que para comprender la subjetivación política juvenil y su relación con el proyecto común necesitamos relativizar los términos de la despolitización de antes y de la politización de hoy. Para finalizar, y mirando hacia adelante, creo que la apuesta debe orientarse a superar toda impronta refundacional y centrarse en la construcción política de la nación histórica (no ontológica). En este sentido, la interpelación estatal a la “renacionalización” de los jóvenes y la respuesta que ellos den solo podrían converger si se enmarca en el proyecto más amplio de reinventar la nación en términos plurales, inclusivos, capaces de integrar (sin conciliar ni sesgar) las luchas históricas y la conflictividad social vigente con el horizonte de sociedades más justas.

Para que las nuevas generaciones no sean objeto de la historia, sino sujetos protagonistas del proyecto al que se suman, es preciso atender a lo que hoy estamos empezando a reconocer como una tercera “invención” de la juventud” desde arriba y a las respuesta de los jóvenes desde abajo, sin olvidar que —aquí y ahora— ellos no componen un sujeto colectivo homogéneo y que, en correspondencia con las extremas desigualdades de América Latina, no son iguales sino asimétricamente diferentes. Por eso, más allá de las adhesiones o resistencias que esta nueva interpelación oficial/adulta provoque, esperamos se habiliten las condiciones para que los propios jóvenes en su diversidad puedan ser esta vez legítimos dueños de su “divino tesoro” tantas veces arrebatado para alimentar minotauros.

REFERENCIAS

- Aguilera, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, (35), 11-26.
- Alvarado, S. V. y Vommaro, P. (eds.) (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Buenos Aires: Clacso.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Badiou, A. y Truong, N. (2012). *Elogio del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Beck, U. (1998). *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*. Barcelona: Hipatia.
- Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2010). Del cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los periodos, temáticas y perspectivas de los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina. En S. V. Alvarado y P. Vommaro, *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*. Buenos Aires: Clacso.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (eds.), *Aprender y enseñar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2011). History teaching and the common origin: how students in the American continent think about the nation's awakening. *Culture and Psychology*, 17(2), 87-105.
- Chaves, M. (comp.) (2009). *Estudio sobre juventudes en Argentina 1. Hacia un estado del arte 2007*. La Plata: Editorial Universidad de la Plata.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4.^a ed.). Madrid: Morata.
- Dukuen, J. (2013). Otros territorios: una discusión sobre la relación entre cultura y política desde Bourdieu aplicable al estudio de jóvenes escolarizados. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(7), 105-125.
- Feixa-Pàmols, C. (2000). *De jóvenes y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1995). *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Trotta.

- Hahn, C. L. (2006). Comparative and International Social Studies Research. En K. C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives* (pp. 139-157). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds.) (1984). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Past and Present Publications.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in Moral Development. The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kruger, M. (2007). *Historia, identidad y proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación* (tesis de doctorado). Flacso, Buenos Aires, Argentina.
- _____. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post-2001*. La Plata: Editorial Universidad de La Plata.
- _____. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52.
- _____. (5 de octubre, 2013a). Editorial. La invención de la juventud, las tomas y otros temas. *Diario Tiempo Argentino*.
- _____. (2013b). Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina, entre la desestructuración y la reestructuración del Estado nacional. *Dossier: Juventudes políticas. Colección Sociales en Debate* (6). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- _____. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 583-596.
- Kruger, M. y Bruno, D. (2013). Youth and Politics in the Argentine Context: Belief, Assessment, Disposition, and Political Practice Among Young Students (Buenos Aires, 2010-12). *Revista Cahiers de Psychologie Politique*, (22).
- Kruger, M. y Daiban, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Revista Folios*, (41), 87-102.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de

- clases altas (Buenos Aires, 2011-2013). *Revista Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84.
- Kruger, M. y Fernández Cid, H. (2011). *Los jóvenes y la construcción del ciudadano ideal. Una aproximación a las acciones y relatos de ciudadanía de jóvenes escolarizados de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Margulis, M. (2008 [1996]). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Michaud, E. (1996). Soldados de una idea: "Los jóvenes bajo el Tercer Reich". En G. Levy y J. C. Schmitt (Comps.), *Historia de los jóvenes*. Madrid: Santillana-Taurus.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nuñez, P. (2012). Comportamientos políticos juveniles desde la transición democrática hasta la "toma" de escuelas. En M. Kriger (comp.), *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo xx al siglo xxi* (pp. 1-31). Buenos Aires: Caicyt Conicet.
- Ortiz, R. (1994). *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Romero, L. A., Sábato, H., Privitello, L. y Quintero, S. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo xxi.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Ruiz Silva, A. (2007). ¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la civilidad en América Latina. En G. Schujman y I. Siede (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- _____. (2011). *Nación, moral y narración*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- Saintout, F. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.

- _____. (comp.) (2010). *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- _____. (2013). *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Scavino, D. (1999). *La era de la desolación*. Buenos Aires: Manantial.
- Sidicaro, R. y Tenti-Fanfani, E. (comps.) (1998). *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: Unicef.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: Ed. PPC.
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de la participación juvenil: un balance histórico. En S. Balardini (comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Clacso, ASDI.
- Vázquez, M. (2013). En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (7), 27-36.
- Vommaro, P. (2013). Relaciones entre juventudes, políticas y culturas en la Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las formas de participación política de los jóvenes en movimientos sociales y desde las políticas públicas. En M. Kriger (dir.), *Juventudes en Argentina y América Latina: identidades, culturas y políticas del siglo xx al siglo xxi*. Buenos Aires: Centro Redes. Recuperado de <http://cursos.centroredes.org.ar/course/view.php?id=198>
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina*, 4(9), 185-188.

La formación ciudadana en Estados Unidos: preguntas y consideraciones desde un enfoque basado en los derechos humanos

Kristina Renée Eberbach

INTRODUCCIÓN

La relación entre formación ciudadana y educación en los derechos humanos es ambigua y depende de cómo se entienden sus respectivas metas y de cómo se persigan estas en contextos particulares. Sin embargo, pueden tener características compartidas y oportunidades de complementariedad. Por ejemplo, se puede enseñar los derechos humanos como un aspecto de la formación ciudadana, así como los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y comportamientos desarrollados por la educación para los derechos humanos pueden ayudar a avanzar las metas de la formación ciudadana.

En este escrito me centraré en la educación de los derechos humanos y su relación con la formación ciudadana en Estados

Unidos por dos razones: en primer lugar, la educación en y para los derechos humanos no debe ser implementada exclusivamente en el contexto de la formación ciudadana, la cual es más común en Estados Unidos; en segundo lugar, porque los derechos humanos son estas cosas que se necesitan para vivir una vida con dignidad y realizar nuestro potencial como humanos y como sociedad, razón por la cual vale la pena examinar oportunidades para la integración anunciada antes.

La formación ciudadana en Estados Unidos varía no solo según el currículo de cada estado, sino también según las estrategias usadas por cada educador. Sin embargo, hay ciertos elementos curriculares que, así no sean universales, sí son básicos y relevantes. Al examinar algunos de estos elementos, hay varias preguntas y factores a considerar en la puesta en práctica del currículo escolar.

No intento ofrecer recomendaciones específicas sobre cómo promover la integración de los derechos humanos en la formación de ciudadana; no hay una fórmula universal para ello. Sin embargo, vale la pena formular preguntas efectivas para estar más consciente de las decisiones que se toman y sus implicaciones, y así facilitar la identificación de nuevas posibilidades y enfoques. Veamos.

Primero, discutiré brevemente algunos elementos comunes de la formación ciudadana en Estados Unidos. Después, me enfocaré hacia preguntas que pueden facilitar la identificación de oportunidades para la integración de los derechos humanos en la formación ciudadana, y desde allí avanzaré en la presentación de posibilidades de complementariedad entre los dos.

Mientras presento por qué puede ser útil hacer preguntas desde la perspectiva de derechos humanos a los elementos comunes de la formación ciudadana, adelantaré una discusión breve sobre las implicaciones de llevar a cabo este tipo de formación desde un enfoque basado en derechos.

LOS ELEMENTOS COMUNES

Un elemento común de la formación ciudadana en Estados Unidos es el conocimiento de las instituciones, los sistemas y las estructuras gubernamentales. Este elemento generalmente aborda la división

de poderes y las responsabilidades diferenciales de las tres ramas del poder político: el ejecutivo, el legislativo y el judicial, tanto en los niveles federal y estatal, como en relación con las funciones, reglas y procesos propios de la política pública.

Otro elemento común de la formación ciudadana es el conocimiento y el compromiso de los ciudadanos frente a los principios de la democracia americana (particularmente los planteados en la Constitución) y su relación con las estructuras gubernamentales. Estos principios suelen incluir la división de poderes; los límites del poder ejecutivo; el equilibrio de poderes; el consentimiento de los gobernados; el Estado de Derecho; la igualdad; la libertad; el respeto de los derechos individuales; el republicanismo y la promoción del bien común.

El énfasis en *los derechos*, particularmente en los derechos y libertades civiles, es otro elemento común de la formación ciudadana en Estados Unidos. De este modo, cuando se incluyen los derechos en el currículo, frecuentemente se consideran los derechos particulares que un individuo tiene, especialmente los reconocidos por la Constitución, como la libertad de expresión, la libertad de prensa, el derecho de votar, la igualdad ante la ley y el derecho de propiedad, entre otros.

Otro elemento común es el alcance de estos derechos, según el estatus legal, la localización y la edad de cada individuo. También se aborda la relación entre los derechos de las personas y los intereses estatales, como la seguridad nacional o la salud pública.

La ponderación de las *responsabilidades* de los ciudadanos es otro componente clave de la formación ciudadana en Estados Unidos. Si bien no se trata de una categorización definitiva, las responsabilidades enseñadas pueden ser clasificadas como personales y políticas o cívicas. Entre los ejemplos de *responsabilidades personales* se puede considerar la de cuidarse y cuidar a la familia; hacerse cargo de las consecuencias de las acciones propias; tener en cuenta los derechos e intereses de otros; y comportarse de manera civilizada. Por su parte, como ejemplos de *responsabilidades cívicas* comunes se encuentran: obedecer las leyes; votar en elecciones parlamentarias; pagar los impuestos; servir como miembro del jurado en estrados judiciales; hacer el servicio público; tomar posiciones sociales de liderazgo; estar informado y despertar conciencia en otros sobre asuntos de carácter público.

La *participación* es otro elemento común en la formación ciudadana que incluso muchos consideran un objetivo central del currículo. Una de las maneras de desarrollar este componente enlaza directamente el conocimiento de los procesos electorales: cómo funcionan dichos sistemas y las formas de participación ciudadana (por ejemplo, cómo votar, cómo ingresar a una organización política, la donación de dinero y el trabajo en una campaña política). En el currículo también se incluye frecuentemente los caminos posibles para la *participación cívica*. Al respecto, se suele incluir: firmar peticiones, organizar manifestaciones, contactar oficiales, protestar o boicotear una iniciativa impopular, entre otras.

Además de tratar asuntos como los tipos de actores que participan en la vida política y cívica, la formación ciudadana también suele incluir *la práctica o las acciones y formas de participación* de los estudiantes. Una manera común de promover la práctica de la participación es mediante el desarrollo de proyectos que conllevan la identificación de un problema, el análisis de las respuestas posibles a este problema y la puesta en práctica de alternativas y soluciones, previa deliberación de los participantes.

El último elemento común a considerar en la formación ciudadana es la promoción de *virtudes, principios y normas* que afectan los comportamientos e interacciones entre individuos. Estos incluyen la relación entre los sistemas de gobierno y las responsabilidades personales y cívicas de los ciudadanos. Si bien no hay una lista definitiva, estas virtudes, principios y normas pueden incluir: la honestidad; el respeto mutuo; la cooperación; la atención a múltiples perspectivas; la deliberación; la urbanidad; la disposición de renunciar a intereses puramente personales en función del bien común; el patriotismo; la apertura mental y la capacidad de análisis; y el compromiso con los principios democráticos de Estados Unidos.

Dentro del marco de estos elementos comunes se pueden hacer algunas preguntas para identificar oportunidades de integración de los derechos humanos en la formación ciudadana. Como ya se ha destacado arriba, los currículos en Estados Unidos varían de un estado al otro, de modo similar a como los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y comportamientos particulares promovidos varían entre los educadores. Por eso, aunque las siguientes preguntas no son del todo extrañas en el contexto de la formación ciudadana, plantearlas

explícitamente puede facilitar una mayor integración de los derechos humanos en la formación ciudadana, con la intención de promover mayor consciencia entre los educadores —en sus posiciones y decisiones— al momento de traducir en prácticas elementos curriculares.

LAS PREGUNTAS

El primer grupo de preguntas a discutir alude al conocimiento de las instituciones y los sistemas gubernamentales, bajo el supuesto de que el conocimiento de los roles, poderes, actividades y procesos de las instituciones gubernamentales es clave para la participación efectiva de ciudadanos en sistemas de gobierno, así: ¿hasta qué punto se enseñan las obligaciones específicas que tiene el gobierno con respecto a las personas y entidades dentro de su jurisdicción? ¿Cuáles responsabilidades tienen que cumplir los gobernantes —con respecto a la población— a través de los poderes y roles de las instituciones que representan? ¿Cuáles son los estándares de evaluación de su desempeño?

Mientras los estudiantes generalmente aprenden que la Constitución distribuye el poder y las responsabilidades entre las tres ramas del poder antes mencionadas, para prevenir el abuso desenfrenado del ejecutivo y la violación de las libertades y derechos de los ciudadanos, ¿hasta qué punto se les enseña a los alumnos las responsabilidades y funciones específicas del gobierno con respecto a estos derechos?

Los derechos enumerados en la Constitución son en gran medida negativos, derechos que el gobierno no debe violar y que generalmente obliguen a su inactividad. Sin embargo, desde una perspectiva de derechos humanos, los gobiernos tienen la responsabilidad no solo de respetar y proteger los derechos, sino también de realizarlos. Es decir, el gobierno tiene la obligación de abstenerse de limitar los derechos, de impedir los abusos contra individuos y grupos, y de adoptar medidas positivas para facilitar el disfrute de sus derechos.

Si los ciudadanos conocen no solo las funciones del gobierno y el alcance de sus poderes, sino también las obligaciones negativas y positivas que los funcionarios tienen que cumplir, estarán mejor situados para hacer responsable al gobierno y a los gobernantes de sus obligaciones.

Es importante que los ciudadanos no solamente tengan conocimiento del alcance de la autoridad y de las actividades del gobierno, sino también un entendimiento amplio de sus responsabilidades hacia ellos; esto influirá en la manera como los estudiantes entiendan esta relación. Así, se puede argumentar que los ciudadanos estarían, en principio, más dispuestos a participar en procesos de gobierno si sienten que dicha relación es dinámica y equitativa.

El segundo grupo de preguntas pertenece a los derechos que se enseñan como parte de la formación ciudadana. De este modo, el ejercicio de ciertos derechos, como el derecho de votar en una elección estadounidense, está determinado por el estatus legal de la ciudadanía. Sin embargo, los individuos también tienen derechos independientemente de este estatus y el gobierno tiene responsabilidades puntuales con quienes no son formalmente ciudadanos estadounidenses. Por tanto, ¿cuál es el énfasis que se pone en los derechos de los ciudadanos en comparación con los derechos que tienen todas las personas por el solo hecho de ser humanos? ¿Esto se define solo en relación con los derechos y libertades individuales consagradas en la Constitución o se consideran otras leyes domesticas? Al respecto, ¿se le enseña a los estudiantes documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos o tratados internacionales, que apuntan en esta misma dirección? Estas preguntas son pertinentes si se tiene en cuenta que Estados Unidos no ha ratificado varios tratados de derechos humanos, entre los que se incluye el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Además de ello, al tratarse de derechos humanos, ¿son estos discutidos como aplicables en el contexto local y no solo como si se tratara de un asunto de carácter internacional?

El alcance de los derechos que se les enseñan a los alumnos de escuela puede tener implicaciones relevantes en la participación de los ciudadanos, en los procesos de gobierno, en suma, en la vida pública.

En primer lugar, los derechos humanos son inherentes a cada persona, razón por la cual no se merecen, no se ganan a cambio de hacer algo en particular. Sin embargo, la participación activa en la vida política y pública es frecuentemente necesaria para asegurar la realización de estos derechos en la práctica. Así, es necesario que cada persona sepa cuáles son los que tiene. Ahora bien, si se enseña solo los derechos consagrados en las leyes domesticas de Estados

Unidos, ¿de qué modo los alumnos pueden actuar para asegurar la realización de todos sus derechos humanos? Por ejemplo, el alcance de los derechos que se enseñan puede tener implicaciones significativas con respecto a los derechos económicos y sociales, más si se tiene en cuenta que Estados Unidos no ha ratificado algunos pactos internacionales tal y como se señaló antes y muchas personas no ven estos derechos propiamente como derechos; una persona que depende de los servicios sociales del gobierno tiene derecho a un estándar de vida adecuada, bajo el entendimiento de que se trata de un derecho humano fundamental y no de un servicio caritativo. De este modo, es necesario promover un sentido de empoderamiento y voluntad de los ciudadanos en su interacción con el gobierno respecto a estos asuntos.

El conocimiento de los derechos inherentes a cada persona por el solo hecho de ser un humano también puede influir las interacciones entre los mismos individuos. Por ejemplo, mientras existe una cultura prominente de donaciones caritativas y de voluntariado, las contribuciones siempre van a depender de la magnanimidad de los ciudadanos. Al respecto, el gobierno puede asegurar más efectivamente la realización de los derechos humanos, incluso a través de la provisión de servicios sociales, si los ciudadanos, quienes influyen la política pública y pagan los impuestos, perciben un estándar de vida adecuado o el disfrute de un estándar de salud más alcanzable como derechos fundamentales y no como privilegios.

En segundo lugar, lo que aprenden los estudiantes con respecto a los derechos puede influir en decisiones con respecto a metas y prioridades, que además suelen entrar en conflicto. Mientras los derechos son, en principio, inherentes e indivisibles, en la práctica la realización de un derecho puede entrar en conflicto con otro o con una prioridad social. El gobierno tiene la responsabilidad de resolver estos conflictos y mantener el equilibrio. Por ejemplo, los gobiernos regulan la libertad de expresión cuando esta equivale a la expresión de odio y en algunos casos limita el derecho a la información por razones de seguridad nacional. De esta manera, si los ciudadanos van a hacer al gobierno responsable de estas restricciones y participan en las decisiones respecto a las limitaciones puestas sobre sus derechos, es importante que el entendimiento de los ciudadanos sobre cuáles son sus derechos se amplíe y profundice, con el objeto de que se supere la idea de los derechos codificados como ley doméstica.

El tercer grupo de preguntas se refiere a elementos de la *responsabilidad* y la *participación*. Responsabilidades como las de cuidar a la familia o considerar las consecuencias de sus propias acciones son loables y se puede argumentar que son buenas para la sociedad. Por otra parte, responsabilidades legales como las de pagar los impuestos y servir como jurado en un estrado judicial son necesarias para la función eficaz de ciertas agencias y el cumplimiento de ciertas responsabilidades gubernamentales. Finalmente, la responsabilidad de obedecer las leyes es generalmente buena para la sociedad, de tal modo que un sistema basado en leyes justas, en cualquier democracia, contribuye a la realización de los derechos de los ciudadanos.

Sin embargo, ¿qué pasa si no se puede cuidar a la familia a causa de la discriminación institucional y de las oportunidades desiguales del sistema educativo? ¿Cuáles son las responsabilidades de un ciudadano frente a las leyes cuando existen leyes injustas? Si bien es importante fomentar un sentido de responsabilidad en los ciudadanos, ¿cuáles son las responsabilidades que se deben promover? ¿Aprenden los alumnos que tienen la responsabilidad de impugnar sistemas y leyes injustos? ¿Se les enseña, por ejemplo, que no es suficiente con no violar los derechos de los otros de manera directa, o que tienen la responsabilidad de considerar de qué modo sus intereses y acciones influyen en los derechos de los otros de manera indirecta? ¿Se les enseña que deben luchar por defender los derechos de los otros? ¿Qué tanto se les enseña a hacer responsable al gobierno por sus acciones e inacciones? ¿Aprenden los estudiantes a hacer responsable al gobierno no solo del incumplimiento del respeto y protección de los derechos de sus ciudadanos, sino también por la desatención en la realización de acciones positivas para el cumplimiento de estos? Y en términos de derechos sociales y económicos, ¿los estudiantes son animados no solo a desafiar la política de pagos desiguales en su población por la realización del mismo trabajo, sino también a exigir que el gobierno tome medidas activas para responder por la discriminación estructural, relacionada con oportunidades educativas desiguales, las cuales contribuyen con los niveles de ingresos dispares?

El punto de hasta dónde las responsabilidades enseñadas se alinean y refuerzan la realización de los derechos y los principios democráticos, en comparación con hasta dónde las responsabilidades enseñadas promueven el mantenimiento del statu quo, tiene que ser considerado. Las cuestiones alrededor de quién tiene cuáles

responsabilidades es otro factor a considerar en la promoción de responsabilidades políticas. De este modo, las responsabilidades se traducen en acciones a ser desempeñadas, por tanto es necesario preguntar: ¿quién o qué es el objetivo de la responsabilidad cuando se llevan a cabo acciones puntuales? Así, por ejemplo, si se promueve la independencia económica como una responsabilidad personal, ¿se promueve, al tiempo, por parte de los alumnos, un sentido de obligación hacia sí mismos, hacia el gobierno, hacia otros miembros de la comunidad? ¿Queremos ciudadanos que tengan un sentido de responsabilidad solamente con el gobierno o queremos ciudadanos que desempeñen roles y lleven a cabo acciones a través de las estructuras gubernamentales como resultado de un sentido de responsabilidad hacia sí mismos y hacia los otros?

LA PARTICIPACIÓN

Otro elemento común de la formación ciudadana que tiene relación con las responsabilidades cívicas y que se suele abordar separadamente es la participación. Hay varios caminos que se pueden tomar en la enseñanza de la participación, entre ellos formas políticamente pasivas relacionadas con la votación en las elecciones o el voluntariado, y otras más activas, como la organización y participación en una manifestación pública.

Los educadores tendrían que ser conscientes de las formas de participación que enseñan y a cuáles dan mayor énfasis, dado que no hay una estrategia singular que se sirva para cada situación o que genere los cambios deseados. Al respecto, quizás la pregunta más importante sea: ¿cuál es la razón para justificar las formas de participación que se promueven en la escuela? ¿Aprenden los alumnos que la participación es importante porque eso es lo que hace un “buen” ciudadano? ¿Se enseña que la participación en la vida política es importante porque ayuda a asegurar los intereses de los gobiernos? ¿Hasta qué punto se enfatiza en la participación como medida mediante la cual los individuos hacen responsables a los gobiernos de la defensa de los intereses de sus ciudadanos y aseguran la realización de los derechos de los otros?

Desde una perspectiva de educación en derechos humanos la participación es insuficiente si no se encuentra informada por un

entendimiento de los propios derechos, y un compromiso con su defensa y realización para sí mismo y para los otros.

Prácticas de participación

Como ya se ha dicho antes, la práctica de la participación es otro elemento frecuentemente incorporado a la formación ciudadana. Por ejemplo, los alumnos identifican un problema en la sociedad, deliberan sobre él y desarrollan una estrategia o respuesta basada en un análisis crítico de la situación que requiere su intervención. Pero en estos contextos, ¿se posibilita y anima a los estudiantes a identificar y a analizar un problema en sus vidas y comunidades dentro del marco de los derechos humanos? Si bien no todos los problemas sociales son violaciones de derechos humanos, muchos sí lo son. Los que no son violaciones directas frecuentemente tienen raíces en dichas violaciones. Ahora bien, si los derechos son lo básico que necesitamos para vivir una vida de dignidad, ¿porque no concentrarse en ellos a través de ejercicios de participación?

Un entendimiento cabal de los derechos humanos y de la capacidad de analizar una situación desde una perspectiva de derechos puede influir en la manera como un problema social es abordado. Por ejemplo, si los alumnos de una escuela están examinando el problema de la seguridad alimentaria y el derecho de una población a una alimentación digna, la capacidad de analizar esta situación desde una perspectiva de derechos humanos puede resultar en la identificación de violaciones adicionales, como el acceso desigual a oportunidades de empleo por discriminación racial, asunto que contribuye a agravar el problema.

No se está diciendo aquí que los alumnos no puedan identificar las causas fundamentales de un problema social sin que dicha situación sea analizada desde la perspectiva de los derechos humanos, pero esta perspectiva puede ayudar a que las personas encaren el asunto de la (in)seguridad alimentaria como derechos no cumplidos-no realizados desde el presupuesto de que la sociedad les ha fallado y no desde el presupuesto de que las personas le han fallado a la sociedad. Por tanto, entender un problema o un asunto social desde la perspectiva de los derechos humanos también puede tener implicaciones en relación con *las responsabilidades del gobierno* al respecto, lo que a su vez pueda influir en las respuestas o alternativas de acción consideradas por los alumnos.

Para continuar con el ejemplo de la (in)seguridad de alimentación, si este problema es visto como la violación a un derecho, ello conlleva a la comprensión de que el gobierno tiene la responsabilidad de asegurar la realización del derecho a la alimentación de los ciudadanos. Ello puede motivar a los estudiantes a centrarse en presionar al gobierno a que desarrolle un programa de seguridad alimentaria para su población más desprotegida y a responder a las injusticias estructurales que causan el hambre.

No se trata de decir que acciones como la organización de una colecta de alimentos para una población necesitada no sea una acción loable, pero un enfoque o perspectiva de los derechos humanos quizás pueda desencadenar respuestas que no solo reflejen el cumplimiento de las responsabilidades de los estudiantes con otros miembros de la comunidad, sino también la exigencia al gobierno de sus obligaciones.

Abordar un problema social complejo desde la perspectiva de los derechos humanos también puede influir en la manera como se planteen y desarrollen las alternativas de solución a este. Así, un enfoque basado en los derechos humanos implica, entre otras cosas, la participación y el empoderamiento de los individuos más afectados por un asunto en particular en el desarrollo e implementación de su solución. Este tipo de participación activa suele promover el desarrollo de respuestas basadas en la realidad de las comunidades, las cuales tienen mayor probabilidad de ser apoyadas por la mayoría de sus miembros y producir resultados más sostenibles en el tiempo.

Este tipo de enfoque suele fomentar la participación activa y conjunta en la resolución de problemas. En otras palabras, los alumnos involucrados en las prácticas de la participación pueden impulsar a otros ciudadanos a adoptar un enfoque basado en los derechos humanos.

CONJUNTO DE PREGUNTAS QUE ENLAZAN PRINCIPIOS, VALORES Y VIRTUDES

La formación ciudadana aborda principios, valores y virtudes que influyen en la intención de afectar las interacciones entre los individuos y contribuyen a su participación efectiva en asuntos públicos. Muchos de los rasgos, actitudes y valores discutidos en el contexto

de la formación ciudadana —como el respeto a los derechos de los otros y una disposición a considerar múltiples puntos de vista— se alinean con los fines fomentados por la educación para los derechos humanos. Al respecto, hay dos elementos interrelacionados que merecen mayor discusión:

El primero de ellos es el patriotismo. Al respecto es necesario preguntar: ¿cómo se define y enseña el patriotismo en las escuelas? ¿Se entiende el patriotismo acaso como la lealtad a un gobierno particular? ¿Se enseña el patriotismo de tal manera que quienes critiquen al gobierno son repudiados como antipatriotas? ¿Se hace patente el riesgo de que el fomento del amor y la lealtad a la patria puede conducir a prácticas discriminatorias respecto a quienes no poseen la ciudadanía? ¿Es el patriotismo el mayor motivador para la participación en la vida pública por encima de otras actitudes y virtudes públicas? ¿Los riesgos negativos potenciales del patriotismo son menos significativos que los beneficios potenciales?

Una manera de entender y enseñar el patriotismo de manera menos problemática es promoviendo la lealtad a los principios democráticos y a los valores que informan la democracia constitucional estadounidense. Si bien los principios presentes en los documentos escritos por los *padres fundadores* de Estados Unidos se mencionan a menudo, ¿se conocen exactamente estos principios? ¿Se enseñan como si se tratara de una lista fija o se someten a debate y se abren a la discusión? Principios como la igualdad, la libertad, el respeto a la autoridad legítima y la división de poderes son comunes en muchos sistemas democráticos y hay buenas razones para creer que no son malos principios para guiar las interacciones entre el gobierno y los ciudadanos, pero ¿son suficientes?

¿PORQUE PUEDE SER ÚTIL PLANTEAR PREGUNTAS COMO ESTAS E INCORPORAR LOS DERECHOS HUMANOS A LA FORMACIÓN CIUDADANA?

Aunque esta pregunta enmarcó algunos elementos comunes respecto a la formación ciudadana en la discusión previa, quizás merezca mayor elaboración. Vale enfatizar que los derechos humanos son aquello que los individuos necesitan para llevar a cabo una vida digna y realizar todo su potencial. En esta misma dirección, los

derechos humanos no solo son derechos particulares, como el derecho a la libertad de expresión, también son un marco para el análisis y la acción colectiva. Son, en suma, una herramienta útil para resolver problemas, para realizar transformaciones positivas en nuestras comunidades y para prosperar como individuos y sociedad.

Sin embargo, para aprovechar esta herramienta al máximo se requiere mucha educación, de ahí el argumento de que la educación en derechos humanos debe articularse a la formación ciudadana. Esto no quiere decir que la educación en derechos humanos puede resolver todos los problemas y responder a todas las necesidades de la sociedad, aunque muchos de ellos si se refieren específicamente a violaciones de derechos humanos. Sin embargo, hay un rol importante que la formación ciudadana puede desempeñar, al respecto.

El derecho de participar en asuntos públicos es un derecho humano y un sistema de gobierno democrático que lo promueva es necesario, aunque no suficiente, para la realización de otros derechos. Así, mientras la formación ciudadana en Estados Unidos se considere necesaria para el mantenimiento y mejoramiento de una república democrática, los gobiernos de turno y las propuestas de gobierno deben ser considerados medios para alcanzar un fin y no un fin en sí mismos. En esta dirección, incorporar estas preguntas orientadas al respeto y la defensa de los derechos humanos a la formación ciudadana puede contribuir a una educación centrada en el empoderamiento de individuos con mayor capacidad y voluntad de hacer responsable a su gobierno por la suerte de sus ciudadanos y de sus derechos humanos fundamentales, en lugar de una educación dirigida a la preservación de un gobierno que se erige como fin en sí mismo.

Incorporar los derechos humanos a la formación ciudadana puede fomentar un trato respetuoso a los otros, basado en la idea de una humanidad común, y promover la realización de derechos que todos tienen por el solo hecho de ser humanos, más allá de su reconocimiento estatal. Estas metas son importantes en cualquier contexto en que se pretenda la formación de ciudadanos.

Las preguntas más apropiadas han de variar según cada contexto particular. Lo más importante es que los educadores formulen preguntas críticas y consideren siempre formas creativas de incorporar los derechos humanos a la formación ciudadana. La formulación

de preguntas, desde la perspectiva de derechos humanos, también puede fomentar una mayor consciencia de modificación y actualización de los currículos en dirección de una mayor democratización de las escuelas.

Espero, entonces, que haber compartido algunas de las preguntas que me suscita la educación en derechos humanos en Estados Unidos facilite la identificación de algunas preguntas pertinentes y útiles para sus propias aulas en su propio contexto.

Diferencia cultural y educación

Sandra Guido Guevara

PRESENTACIÓN

Cambios sociales como las migraciones forzadas y libres, la crisis de proyectos de homogenización social y de concepciones universalistas, y las reivindicaciones culturales de los movimientos sociales han relevado la preocupación por una educación que responda a las diferencias culturales.

La relación entre culturas es considerada hoy uno de los principales ejes de acción política por cuanto su tramitación permitirá actuar en concordancia o no con los derechos humanos, con la convivencia pacífica e incluso con la sobrevivencia. Esto hace parte de lo que Touraine (2005) denomina un *nuevo paradigma*, en el que las categorías sociales son reemplazadas por categorías culturales que valoran la relación del sujeto consigo mismo y reivindican sus derechos culturales.

La diferencia cultural ha sido tramitada por los países de diversas maneras, que van desde el asimilacionismo a una cultura nacional hasta el reconocimiento de su diferencia.

La educación es y ha sido un elemento nuclear para la instauración de modelos de relación con grupos poblacionales, desde el interés de conformar y establecer los Estados nacionales, hasta una manera de conocer e involucrar a estos grupos en las formas de globalización actual, a partir de la necesidad de reconocer y trabajar con la pluralidad cultural.

Los modelos desde los cuales se han establecido diferentes políticas y prácticas educativas, en contextos de diferencia cultural, van desde los *asimilacionistas*, en los que se aprenden la lengua y la cultura mayoritaria, se integran programas educativos nacionales, se tiene como propósito la cohesión y unidad nacional mediante programas compensatorios, y reposa en la hipótesis del déficit cultural. Luego se pasa por los *integracionistas*, que promueven una “educación para todos”, formando en competencias y actitudes para la aceptación, la tolerancia, el respeto y la inclusión socio/laboral; en este se reconoce el multiculturalismo y la existencia de mundos interdependientes, y su objetivo es integrar los aportes culturales en una cultura común y valorar la existencia pacífica de grupos culturales, para así favorecer una participación igualitaria en las instituciones. Finalmente, los *humanistas* cuestionan los sistemas educativos nacionales, y la consiguiente negación o subalternización de lenguas y cosmovisiones propias de comunidades y pueblos (Guido, 2012).

Para Tadeu da Silva (2001) es paradójico que la supuesta diversidad conviva con fenómenos de homogenización cultural, por ejemplo las formas culturales producidas y vehiculizadas por los medios de comunicación, las cuales son una diversidad fabricada por uno de los más poderosos instrumentos de homogenización.

Así mismo, para este autor el multiculturalismo es un movimiento ambiguo, un movimiento de reivindicación de grupos culturales dominados para conseguir que sus formas culturales sean reconocidas y representadas en la cultura nacional, pero también puede ser visto como una solución para los problemas de la presencia de grupos étnicos en una cultura nacional dominante.

Actualmente, el hecho de que no sea posible establecer un criterio trascendente por el cual una determinada cultura pueda juzgarse como superior a otra es una comprensión antropológica que hace parte del impulso multiculturalista. En esta visión las diversas culturas serían el resultado de las diferentes formas por las que variados grupos

humanos sometidos a diferentes condiciones ambientales e históricas realizan el potencial creativo, que sería una característica común de todo ser humano. Así, las diferencias culturales serían tan solo la manifestación superficial de características humanas más profundas; los diferentes grupos se igualarán por su común humanidad y esta es la base de un multiculturalismo liberal o humanista.

De otro lado, desde las visiones más políticas o críticas, las diferencias culturales no pueden separarse de las relaciones de poder; la referencia del multiculturalismo liberal a una realidad común es rechazada por apelar a una esencia fuera de la sociedad y la historia. La perspectiva crítica está dividida entre una concepción posestructuralista en la que la diferencia es esencialmente un proceso lingüístico discursivo y de relación. Ya que se es diferente en relación con otra cosa, las relaciones de poder hacen que lo diferente adquiera una señal de negatividad frente a lo no diferente. La otra perspectiva más materialista es inspirada en el marxismo y hace énfasis en los procesos institucionales, económicos y estructurales que estarían en la base de los procesos de discriminación y desigualdad basados en la diferencia cultural.

Existen principalmente dos escenarios en los que se ha materializado la educación multi/intercultural: la educación intercultural indígena y la educación para inmigrantes. Son estos espacios de confrontación cultural los que han cuestionado a una educación homogeneizadora y, por lo tanto, con escasa pertinencia cultural.

En particular para esta sesión de la Cátedra Doctoral se consideró importante presentar un análisis sobre el estado actual de la investigación en “educación intercultural”, algunos desafíos, perspectivas teóricas y metodológicas, problematizaciones y aportes importantes para la configuración de proyectos, programas de investigación y formación sobre educación intercultural en Colombia. El análisis surge del estudio de documentos publicados entre 1990 y el 2014 a nivel internacional, nacional y local.

En primer lugar, se analizan elementos de la educación indígena en América Latina, cuyas perspectivas y logros se extienden luego al trabajo educativo con la población afrocolombiana y rom, particularmente en Colombia. En una segunda parte, se observa la inmigración de manera principal en Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá, y los procesos educativos que de allí se derivan.

Finalmente, se desarrollan algunas propuestas para la educación intercultural derivadas de investigaciones analizadas. Para cada uno de los contextos se presenta una breve reseña histórica de la manera como se ha desarrollado la educación intercultural, las características de sus proyectos y programas, y las dificultades y retos que afrontan.

A través de esta presentación se intenta, primero, deslocalizar lo intercultural de lo indígena, sin desconocer por supuesto que allí está ubicado el origen del concepto y su materialización en propuestas educativas. Sin embargo, se reconoce también que la educación intercultural tiene que ver con las migraciones, con los desplazamientos voluntarios y forzosos, con los “ciudadanos del mundo” que se ubican hoy en espacios educativos que no reconocen, es decir que no conocen sus procesos identitarios hoy móviles, transitorios, múltiples y permanentemente reconfigurados. Segundo, se parte de lo que diferentes autores han publicado sobre educación intercultural debido a que será este tránsito y su análisis el que nos permitirá configurar propuestas pedagógicas y de formación de maestros que no “lluevan sobre mojado”.

En este sentido recordemos a De Certeau (2000) cuando dice:

Al “olvidar” el trabajo colectivo dentro del cual se inscribe, al aislar de su génesis histórica el objeto de su discurso, un “autor” practica pues la negación de su condición real”. Crea la ficción de un sitio propio [...]. Un discurso mantendrá por tanto una marca de cientificidad al hacer explícitas las condiciones y las reglas de su producción, y de entrada las relaciones a partir de las cuales nace. Todo sitio “propio” es alterado por lo que, de otros, ya se encuentra ahí.

EDUCACIÓN MULTI/INTERCULTURAL

Interculturalidad y educación indígena

Se coloca en primer lugar este segmento a propósito, ya que históricamente la educación intercultural surge, se gesta y se configura en América Latina gracias al trabajo de organizaciones sociales indígenas para la consecución de un respeto a su lengua y cultura, y a una educación que se vincule con horizontes comunitarios propios. Según López (1999):

En Latinoamérica surge la educación intercultural por la necesidad de superar la exclusión y marginación que afectó a algunos pueblos como una manera de reconocer una deuda histórica y contribuir al empoderamiento de poblaciones reducidas. En Colombia, la educación indígena es vista como mucho más que un sistema educativo; se concibe como un proyecto político-estratégico de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas. (p. 158).

En general, el uso que se le da a la interculturalidad, en este contexto, es el de un término de lucha en contra de los sistemas dominantes occidentales. Para López (1999):

Desde la perspectiva indígena, los planteamientos de la interculturalidad siempre trascendieron la esfera educativa para relacionarse también con ámbitos como los de la territorialidad, la salud, la administración de justicia y la vida pública en general, pues, en rigor, la noción nació con y desde un cuestionamiento al Estado/nación latinoamericano. (p. 178).

En este sentido, las primeras escuelas indígenas en Colombia estuvieron comprometidas con la lucha por la tierra, y tenían como principios la unidad y el territorio y, posteriormente, la cultura, valoración e impulso de lenguas propias (Cf. CRIC, 2004). Lo intercultural y lo político han estado presentes en este tipo de propuestas: “Lo propio no implica solo una atención especial a la cultura indígena, sino un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política” (CRIC, 2004, p. 61).

Luego de que la educación para indígenas en Colombia pasó por una enseñanza evangelizadora, y después una integracionista —que dieron como balance un divorcio entre la escuela y la política comunitaria; la no valoración de lo indígena; la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir por los cabildos); el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares; el autoritarismo de los maestros; y la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno—, se hace necesario “reconceptualizar la educación, debido a que fueron las escuelas ‘oficial’ y ‘misionera’ los medios que más influían para la desintegración cultural y la pérdida de identidad en las comunidades” (CRIC, 2004, p. 156). Para Castillo y Caicedo (2008), el sistema escolar en Colombia agenció un proyecto de identidad

nacional basado en el desconocimiento y subvaloración de culturas indígenas y afrocolombianas. Esta idea también es desarrollada por Herrera (1999):

En Colombia durante la conformación de la escuela moderna, a partir de 1920, predominó una idea de raza degenerada, y a los indígenas y a los negros se les describía como una raza decaída que poseía la “índole de los animales débiles recargada con la malicia humana”. (p. 126).

En este marco, surge la educación bilingüe intercultural (EIB), en América Latina, que empieza a hacer presencia desde 1940, cuestiona políticas y prácticas empleadas con la educación indígena, y reclama, según López (1999), especificidades lingüísticas y culturales que eran invisibilizadas y negadas por los sistemas educativos.

Particularmente en Colombia, desde 1978 se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación diferente, a maestros indígenas y al uso pedagógico de las lenguas propias. En la actualidad, problemas como bajo financiamiento, deficiente capacitación de los profesores, insuficientes docentes bilingües, falta de propuestas pedagógicas pertinentes, escaso material didáctico, y actitud de rechazo de padres y maestros son algunos de los aspectos que, a manera de balance, presentan Ströbele-Gregor y otros (2010) y que ponen en el ojo crítico a la EIB en América Latina. Además, según el CRIC (2004),

Hay una crisis en los años noventa al manifestarse dificultad en los procesos de adaptación de los niños y sus familias a la escuela propia por cuanto esperaban, y en algunos casos exigían, elementos de la escuela “oficial” o “misional”. Los niños estaban acostumbrados a una escuela basada en el temor y no participaban. (p. 164).

Los modelos a los que ha atendido la EIB han sido: el asimilacionismo, la educación bilingüe y la educación propia. Esta última se fortalece en los años noventa y se nutre de la resistencia a una supuesta educación específica, pero con contenidos generalizados y desconocedores de lo propio, y el uso de las lenguas propias a favor de una visión hegemónica. Según Vitonas (2010), los periodos por los que ha pasado la educación indígena en Colombia son: un *periodo previo a la colonia*, con sistemas educativos diferentes del escolar-moderno;

el periodo de construcción del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), desde comienzos de los años setenta; el periodo marcado por la Constitución de 1991; y el periodo de la construcción y lucha por el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), que se constituye ante todo en un proyecto político que posibilita la formación de líderes, la pervivencia cultural y el camino para materializar el plan de vida de cada pueblo. El SEIP es la forma de concretar la educación propia y conducir hacia la autonomía; nace de los planes de vida de cada pueblo, de la ley de origen y de sus problemáticas, y se desarrolla bajo los componentes político-organizativo, pedagógico y administrativo.

La noción de interculturalidad hace parte de la política educativa de la mayoría de los países de América Latina y del mundo, ya sea desde la perspectiva de educación intercultural bilingüe, desde la educación intercultural para todos¹ o desde la educación propia; en todas estas, ha sido fundamental el papel de las luchas indígenas: “El proyecto de la educación propia no es un producto de la legislación estatal: la legislación surge a partir de los planteamientos y experiencias de las comunidades organizadas” (CRIC, 2004, p. 62).

Es innegable, según Muñoz (1998), los importantes avances en términos de legislación. En la década de los noventa se conquistó una dimensión política e institucional de primer orden para los pueblos indo y afroamericanos, traducida en nuevas bases jurídicas y en políticas públicas de educación, lo cual revierte progresivamente un adverso proceso en la educación pública que nos remonta al primer cuarto del siglo xx y que tiene el potencial para convertirse en un factor central para la transformación de las sociedades latinoamericanas. Adicionalmente, desde los años ochenta, las reflexiones en torno a la interculturalidad trascienden las esferas nacionales, y las organizaciones internacionales empiezan a jugar un papel importante: Unesco, Orealc, Flacso, Crefal, OEA, GTZ, OEI, OIT y Proeib Andes, las cuales empiezan a liderar eventos para su reflexión, dan orientaciones para la formación de maestros, fomentan el intercambio y apoyo a proyectos, y comienzan a dar pautas para la construcción de política pública sobre el tema en perspectiva de derechos.

1. Entendida como una preocupación de algunos sistemas educativos latinoamericanos por extender el concepto de educación intercultural bilingüe indígena hacia la educación de todos los ciudadanos.

En la configuración de dichas políticas convergen en la interacción entre Estado y organizaciones indígenas modelos educativos de corte liberal con modelos críticos de resistencia y emancipación que no son compatibles. A esto hacen referencia Castillo y Rojas (2005a), quienes identifican cómo el Estado y ciertos sectores de élite han dado forma a representaciones sociales evidenciadas en la política pública pero, también, cómo los movimientos han sido productores de representaciones sociales sobre sí mismos y sobre la sociedad que han influido en sus formas de acción colectiva y en sus programas de demanda frente al Estado. Para Rojas y Castillo (2006), en la actualidad en Colombia se marcan dos escenarios complejos en contraposición: por un lado, el derecho a la educación propia acorde con las identidades culturales, el SEIP, su administración y autonomía, y, por el otro, el servicio educativo, la etnoeducación y la escolarización.

La puesta en práctica de estas políticas evidencia una constante tensión entre los intereses de las comunidades y los del gobierno. De esta convergencia surgen políticas que logran un reconocimiento de las particularidades culturales, lingüísticas y de autonomía educativa. Sin embargo, se anota que, a pesar de este reconocimiento, aún no se ve reflejado un enfoque intercultural, sino más bien un enfoque multicultural (Rojas y Castillo, 2006, 2007; Vélez, 2006). Así, para López (1999)

Que los indígenas hayan reivindicado la interculturalidad y que el Estado les haya respondido con un multiculturalismo neoliberal ha producido desencuentros que hacen que la educación intercultural no sea tan fructífera, y ponen limitaciones en el campo educativo como: folclorizar manifestaciones culturales indígenas, utilizar idiomas indígenas para vehicular conocimientos de los currículos oficiales, sobredimensionar aspectos simbólicos de la cultura por encima de la satisfacción de necesidades materiales, espirituales y políticas de los pueblos, dejando de respetar acuerdos internacionales sobre cuestiones indígenas, lo cual pone de manifiesto el colonialismo interno aún vigente. Así, la interculturalidad continua siendo una dimensión utópica de la democracia. (p. 188).

En la práctica educativa existe dificultad para hacer viables los proyectos de educación intercultural en América Latina por la insuficiencia de recursos, pero el factor principal es la difícil articulación con propuestas de la política nacional que, en general,

promueven las competencias y los logros académicos, como el derrotero educativo, para atender a políticas internacionales (López, 1999; Calderón, 2000).

En síntesis, nos encontramos con un concepto de educación intercultural que hace referencia a una lucha política, a una reivindicación por la cultura y la lengua propia de diferentes pueblos. Sin embargo, problemáticas como la formación docente, el material pedagógico, la financiación y, especialmente, la difícil articulación con políticas nacionales e internacionales que privilegian como finalidad educativa el sistema de logros y las competencias universales hacen pensar en una visión utópica de la interculturalidad. Pero, a su vez, la interculturalidad que nace como resistencia por “otras educaciones” es vigente, y se ha constituido en un ejemplo para otros pueblos y les ha dado razones de lucha.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INMIGRACIÓN

En cuanto a la *educación para inmigrantes*, principalmente en Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá, el punto de partida para lo intercultural es distinto al de América Latina, por cuanto no son las organizaciones sociales o las comunidades en particular las que generan, promueven o concilian las políticas educativas. Existe mucha distancia entre los dos procesos: por un lado, preservar lo propio e ir contra un asimilacionismo que observa críticamente la imposición hegemónica —América Latina y especialmente pueblos indígenas—; y, por otro, buscar a través de la educación un mejor desarrollo económico y convivencia “pacífica” —Estados Unidos, Canadá y Europa Occidental—. Se destaca en el último la tolerancia, la tematización y la focalización educativa. Cabe resaltar que existen diferencias al interior de modelos políticos y educativos para tramitar la diferencia cultural en cada país, y esto se expondrá a continuación en detalle².

2. Para el análisis por países, la fuente principal fue: Meunier (2007), *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale. France: Institut National de Recherche Pédagogique. Service de Veille Scientifique et Technologique*. El libro presenta conceptos principales de la educación intercultural, modelos educativos, políticas y comparación de los sistemas en diferentes países de Europa, Estados Unidos, Canadá y Australia, y recoge publicaciones entre el 2004 y el 2007. Las notas retomadas son una traducción libre del idioma francés.

En términos generales, en Europa, Estados Unidos y Canadá son los Estados los que, preocupados por el cada vez más amplio número de inmigrantes, diseñan de manera inicial programas de compensación dentro de sus políticas para asumir la diversidad cultural³, que en la escuela se traducen en el reconocimiento de la diferencia, pero también en una forma de asimilacionismo que pueda derivar en una adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes para aminorar el conflicto cultural, y ser incluidos en la economía global.

Según Dasen y Perregaux (2000), en el terreno escolar la preocupación occidental por las relaciones multiculturales aparece con los estudiantes migrantes acogidos y, en general, con el tratamiento de las minorías. Las recomendaciones sobre la recepción y educación de estudiantes migrantes en Europa son progresivamente desarrolladas sobre los años setenta y los ochenta; han pasado de retomar los problemas de acogida de los niños migrantes a la formulación de una pedagogía para extranjeros, pasando de una pedagogía centrada sobre las diferencias culturales a una educación intercultural como es analizada hoy.

En el mundo anglosajón es clara la orientación multicultural, la cual atiende a una historia de origen de colonización con eliminación casi completa de los indígenas, y aumento rápido de la diversidad étnica y lingüística después de la Segunda Guerra Mundial.

En *Canadá*, las políticas se originan para población inmigrante o autóctona. El objeto del trabajo y de las políticas públicas se centra inicialmente en el tratamiento por la igualdad de lenguas y culturas (francesa e inglesa), por lo que la educación va a responder por la protección de lenguas, culturas y formas de educación, y por el tratamiento desigual y discriminatorio. Tres fundamentos principales son la base de esta orientación: el reconocimiento de la pluralidad cultural existente en Canadá, la reducción de disparidades que limitan la participación de grupos culturales o étnicos marginalizados o dominados en la vida social y política, y el soporte y reproducción de sus culturas. La institución escolar juega un papel muy importante, ya que se financian allí proyectos para este efecto. El multiculturalismo en Canadá es preconizado y organizado por el Estado.

3. Para ampliar, véase: Martinello (1998).

Armand (2005) en su artículo “Los estudiantes inmigrantes nuevamente llegan a la escuela quebequana”⁴ presenta el conjunto de procesos de transformación del sistema escolar frente a la presencia de la diversidad etnocultural. Al 2003 las escuelas de Montreal se caracterizaban por una importante diversidad cultural, religiosa y lingüística que proviene de todos los continentes, sobre todo de Asia, las Antillas, África y América del Sur. Entre las principales lenguas habladas está el español, el árabe, el inglés, el chino y el creole. Su inmigración se debe en gran parte a políticas de selección por Quebec y Canadá, y a historias de inserción económica y social.

El artículo presenta un historial de los servicios educativos prestados a niños inmigrantes. En los años sesenta se inician los primeros programas destinados a los estudiantes inmigrantes con primeras medidas de tipo compensatorio que promovían la integración lingüística con el francés. En 1969 se crea la oficina de Servicios a Comunidades Culturales (MEQ) mientras que la Comisión Escolar de Escuelas Católicas propone de forma experimental las primeras clases de acogida con una duración aproximada de diez meses con el fin de hacer que los estudiantes adquirieran habilidades mínimas (dentro de ellas las lingüísticas) para ser incluidos en las clases regulares y desarrollar unas actitudes positivas frente a la comunidad francófona. En 1973 se crean clases maternas de acogida para los niños de cuatro a cinco años. A partir de 1977, con programas como el Programa de Enseñanza de Lengua Originaria (PELO), se relevaba la importancia del respeto a la diversidad, incluida la lingüística, se proponía la eliminación de estereotipos en los manuales escolares, y se ofrecían programas de formación continua y actividades interculturales para directivos y profesores. En 1981 el Ministerio de Educación propone la creación de clases de francés —aprendizaje de la lengua para estudiantes no francófonos—. A partir de 1988, y con el fin de apoyar a los estudiantes durante los dos primeros años de su integración, un programa de apoyo lingüístico es ofertado en las escuelas, y paralelamente se ofrecen programas de formación y guías pedagógicas para los maestros que recibían a niños alófonos —aquellos que no hablaban ni francés ni inglés.

4. Los análisis de este artículo parten de una traducción libre del idioma francés realizada por la autora.

En general los documentos oficiales promueven dos competencias esenciales: interactuar en francés y familiarizarse con la cultura de su medio, y tres principios claves: la promoción de igualdad de oportunidades, los dominios de la lengua francesa y la educación ciudadana democrática en un contexto pluralista.

Después de 1997 se les continuó apoyando para el aprendizaje del francés, y las clases de acogida a nivel primario y secundario continuaron siendo el modelo más frecuente por el primer año y en el segundo año se integraban al sistema escolar regular. Los modelos con clase de integración al aula regular durante el primer año quedaron como iniciativas aisladas realizadas por profesores motivados.

Frente a las acciones ya descritas cronológicamente, se ha cuestionado la funcionalidad de las clases de acogida, las cuales deben constituirse solo en una etapa del proceso o de lo contrario puede llevar a la marginalización. En cuanto al rendimiento escolar, las investigaciones demuestran para los niños alófonos el mismo o mejor desempeño que los niños francófonos, aunque en francés y materias de contenido cultural sean más débiles. Los resultados también varían según los diferentes grupos etnolingüísticos; los estudiantes de inmigración reciente y la falta de dominio de la lengua son factores que inciden en esta situación.

Los niños con retardo escolar comúnmente son aquellos que llegan a Quebec con tres o más años de retardo y son considerados con problemas de adaptación escolar. A partir de los años noventa estos estudiantes estaban dos años con el mismo profesor, el problema es que se necesitaba un número suficiente de estudiantes en esta condición de subescolarizados, y se requería de formación específica y movilidad de profesores. A partir de 1998 se propone utilizar programas PELO⁵ y se resalta la necesidad de implicar a los padres.

Como conclusión refiere el autor que en los últimos cuarenta años numerosas medidas han sido tomadas en Quebec para favorecer la integración de estudiantes inmigrantes. Se ha puesto mucho énfasis en el aprendizaje del francés desde diferentes modelos: clases cerradas, integración parcial, entre otros. Afirma que es necesaria la investigación sobre estos modelos y acerca de la movilidad educativa.

5. Le Programme d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO), Programa de Enseñanza de Lenguas Originarias.

Igualmente, debe darse prioridad al caso de estudiantes subescolarizados con el fin de ocuparse de la misión educativa en Quebec de instruir, socializar y cualificar cualesquiera sean sus características —religiosas, culturales y lingüísticas—. Adicionalmente, se debe dar a los programas PELO un lugar no solo para los grupos étnicos, sino como una forma de favorecer los intercambios lingüísticos y valorar situaciones de plurilingüismo.

Como un balance de la educación multicultural en Canadá, se encuentra que el gobierno promueve armonía y aceptación pero no permite en lo cotidiano dar cara a ciertos problemas, como el racismo y la xenofobia, que tienden a estar ocultos en las políticas mencionadas. Esta dimensión comienza a ser tenida en cuenta entre los años noventa y el 2000 por investigadores, generalmente anglófonos. Sus investigaciones muestran una fuerte resistencia de los profesores a modificar sus concepciones, representaciones y actitudes de cara a la diversidad cultural y a sus prácticas pedagógicas. Estas resistencias se encuentran también en la administración escolar, que demuestra hostilidad para modificar los contenidos curriculares, y organizar la vida escolar con el fin de favorecer la equidad etnocultural y la preparación para vivir en una sociedad pluralista.

Así mismo, la mayor parte de los futuros profesores que provienen de clases medias no dispone del conocimiento de otros medios culturales y sociales, ni tiene experiencias de descentración cultural. Los programas de formación tampoco los preparan para trabajar con diferentes culturas. En este sentido, a partir de los años noventa en Canadá aparece la necesidad de promover la formación de profesores pertenecientes a diferentes minorías, con el fin de ofrecer modelos de identificación, en un momento en el que las relaciones interétnicas están degradadas y la complejidad identitaria de los individuos en aumento, por lo que tienden a ligarse a su grupo de origen. En este contexto, se moviliza la educación intercultural en un sentido multidisciplinar; esta tiende a desarrollar competencias para vivir juntos en un contexto pluriétnico, y se encarga menos de transmisión de conocimientos y actitudes. De esta reflexión emerge la noción de “cultura pública común”, que propende por relaciones equilibradas en el marco de un contrato social y de una ciudadanía común.

Estados Unidos fue uno de los países que asumió el multiculturalismo en educación, el cual se define como abierto, fluido, voluntario,

y no exclusivo ni excluyente, dependiente de la libertad y escogencia. Es un país de inmigración por excelencia; la multiplicidad de etnias y de culturas es intrínseca a su historia, por lo tanto, las reivindicaciones por el derecho y el reconocimiento de cada grupo cultural y de su libertad de acción han sido recurrentes.

En el plano educativo, la orientación multicultural ha sido desarrollada en las políticas educativas y sus orígenes se remontan al movimiento de derechos cívicos para los afrodescendientes, cuya lucha se da porque la nación norteamericana los reconociera sin exclusión. El multiculturalismo en la educación toma en consideración la diversidad cultural del país y responde a la igualdad en la escuela. En este marco, las diferencias culturales de los individuos se expresan a través de su pertenencia a grupos identitarios distinguidos que permiten organizar la pluralidad de las personas. Se menciona la ventaja de la enseñanza del bilingüismo con el fin de mantener su cultura de origen y relacionarse con la lengua nacional.

Cronológicamente, en los años sesenta se promueve el ingreso de los inmigrantes o estudiantes afrodescendientes a las mismas escuelas, y se trabaja desde la perspectiva de compensación al déficit cultural. En los años setenta se inician reformas educativas para dar la oportunidad a todos los estudiantes teniendo en cuenta sus diferencias culturales. En los años ochenta los afrodescendientes juzgan el currículo como eurocentrado y aparece el multiculturalismo como un medio para acceder a la igualdad de tratamiento. En los años noventa se hace un énfasis en la afirmación identitaria; la igualdad entre los estudiantes debe ser garantizada por una competición justa y equitativa.

El multiculturalismo en Estados Unidos se originó como una cuestión educativa o curricular. Los grupos culturales subordinados iniciaron una fuerte crítica al currículo universitario por considerar que privilegiaba al grupo cultural y socialmente dominante, el cual debería incluir una muestra más representativa de las contribuciones de las diversas culturas subordinadas. La perspectiva multiculturalista liberal pone el acento en un currículo basado en ideas de tolerancia, respeto y convivencia armónica entre culturas. Para la perspectiva más crítica estas nociones dejarían intactas las relaciones de poder a la base de la producción de la diferencia; además, las diferencias están siendo constantemente producidas y

reproducidas a través de las relaciones de poder. Curricularmente se insiste en un análisis de los procesos por los cuales las relaciones de asimetría y desigualdad producen las diferencias.

En Estados Unidos la posición multiculturalista ha sido atacada en una visión más conservadora por ir en contra de los valores de la nacionalidad, la familia y la herencia cultural común, y en una visión más progresista por fragmentar una cultura nacional única y común. El problema es que no ven que la cultura nacional común se confunde con la cultura dominante. Aquello que unifica no es el resultado de un proceso de reunión de las diversas culturas que constituyen una nación, sino de una lucha en que reglas precisas de inclusión y exclusión terminan por seleccionar y nominar una cultura específica, como la “cultura nacional común”.

En Estados Unidos, el Ministerio Federal de la Educación no dispone de una influencia notable sobre las políticas de estados y distritos; las políticas escolares y su financiamiento son heterogéneos, y son los colectivos locales los que toman decisiones. La educación multicultural es potestad y autonomía de cada estado, y depende de iniciativas locales para sus escuelas. Es cierto que existen medidas generales, como las que garantizan la equidad a niños pertenecientes a minorías y refugiados y las políticas que inicialmente surgen como beneficio a los afrodescendientes, pero luego van a generalizarse a otras minorías asiáticas y latinoamericanas. La educación multicultural es un medio eficaz para unir a una nación que ya es considerada dividida.

La igualdad de oportunidades comienza por un acceso igualitario a los mismos recursos educativos y a las escuelas: así como las escuelas de la mayoría blanca tienen los mejores resultados, los niños negros deben estar escolarizados en las primeras. La idea es favorecer un tratamiento igualitario en todos los niveles y en todas las escuelas. Sin embargo, la disgregación escolar es difícil, en un contexto de segregación de barrios y ciudades centrales frente a lo periférico. Cuando se ha encontrado bajo rendimiento en las minorías, se ofrecen medios suplementarios y la utilización de medios pedagógicos innovadores. En este sentido, dentro de las mismas escuelas integradoras, la heterogeneidad de niveles lleva a una reagrupación según etnia o grupo cultural, lo que genera una nueva segregación interna, la cual tiende a que los resultados escolares (que favorecen a los blancos) perduren.

Otros informes muestran disparidades lingüísticas, por lo que la idea es superar obstáculos en este campo para una igualdad de participación en la vida escolar. De manera más reciente, el currículo desde una perspectiva multicultural va a interesarse en la historia singular de las minorías y en sus contribuciones a la historia nacional.

En *Europa Occidental*, el concepto intercultural está relacionado con la migración y tiene como propósito reconocer la igualdad entre culturas y favorecer los diálogos e intercambios interculturales. Lo intercultural es definido como una herramienta para la promoción de la igualdad de oportunidades, más que de culturas, y se aplica a minorías étnicas y poblaciones migrantes que, por obligación, deben integrarse a Estados dotados de una tradición nacional ancestral. Europa pasa de lo multicultural a lo intercultural cuando las interacciones entre grupos y personas son tomadas en cuenta y no únicamente el reconocimiento de la diferencia.

La mayoría de sus propuestas educativas contempla una instrucción bilingüe, dando importancia a la lengua materna y a los contenidos relativos a su cultura, aunque, de todas maneras, las lenguas de inmigrantes tendrán generalmente un estatus marginal en la mayor parte de los países europeos. Además, los programas educativos para las minorías no tienen regularmente los mismos objetivos y resultados que los que conciernen a los no inmigrantes en el marco de una educación intercultural. La política para inmigrantes va a estimular programas de integración a la sociedad de acogida, y puede partir de la lengua materna pero con el objetivo de aprender la lengua nacional.

Dentro de las capacidades, competencias y valores de la educación intercultural en Europa, según el plan de la Unión Europea, están: analizar situaciones conflictivas y encontrar soluciones; aceptar la existencia de perspectivas culturales diferentes; aceptar compartir con personas de otras culturas; conocer y aceptar la propia cultura y la de los otros; poder dar cara a los prejuicios racistas, xenofóbicos e intolerantes; interesarse por costumbres y valores de cada grupo étnico; familiarizarse con procesos migratorios, culturales y diferentes maneras de expresar sentimientos, de acuerdo con cada cultura; y trabajar valores de solidaridad, respeto intercultural, empatía y oposición al nacionalismo, con el fin de suprimir barreras entre Estados y ciudadanos. Pero, a pesar de lo contemplado en políticas europeas,

se evidencia una dificultad para la educación de los estudiantes inmigrantes por la asimilación de un nuevo código lingüístico y cultural que les implica situarse entre dos mundos de choque, lo cual evidencia diferencias marcadas entre el medio escolar y el familiar, que, a su vez, implican el paso de formas orales a escritas.

En el caso específico de Francia, el modelo republicano francés ha evitado reconocer las minorías y los grupos étnicos por el temor a la división de la nación. La integración concierne solamente al individuo y no al grupo. Se propende por una asimilación a la cultura nacional, después de un corto periodo de adaptación y del aprendizaje de la lengua. En este país, la propuesta de secularización de la educación y de promoción de la unidad nacional es contradictoria con el reconocimiento de las minorías y con la legislación europea que protege sus identidades culturales.

Lazaridis y Seksig (2005) presentan una cronología de la educación intercultural en Francia. En los años treinta en un clima de xenofobia y racismo se evidencian políticas de asimilacionismo y se hacía una clasificación de extranjeros según aptitudes culturales; una aproximación psicologizante de la pedagogía alimentó una corriente que señalaba las dificultades de los niños migrantes en la escuela y denunciaba su inadaptación sin tener en cuenta la diversidad de lenguas, culturas, su pasado étnico, y las condiciones materiales y sociofamiliares. Entre 1970 y 1980 el derecho a la diferencia parece suplantar al modelo republicano. A partir de 1970, se oficializan las clases de iniciación (CLIN) como dispositivos particulares para facilitar el aprendizaje de francés, y luego vienen las clases de adaptación y estructuras de acogida que permiten señalar el carácter temporal de estas. Específicamente en 1973 se instalan las clases de adaptación o acogida. Hacia 1986, además de las clases de acogida se crean los centros de formación y de información para la escolarización de niños migrantes (Cefisem), lo cual favorecía una pedagogía intercultural que tiende a aislar artificialmente a los niños y jóvenes. Este es el caso de la enseñanza de la lengua y la cultura original (ELCO) proporcionada por maestros extranjeros. Los centros de formación de herramientas pedagógicas a los profesores de las clases de acogida (Cefisem) que funcionaron desde los años ochenta se asociaron con la política de Zonas de Educación Prioritaria (ZEP); en efecto, uno de sus criterios de funcionamiento era tener un porcentaje de alumnos de

origen extranjero. Los Cefisem concentran su acción en estudiantes nacidos en Francia de padres extranjeros. En los años ochenta se desarrolló la acción cultural dentro de las ZEP, lo cual favoreció la expresión de diferentes culturas. Los resultados presentados por las Cefisem en 1986 muestran una estructura cerrada en ella misma, un mundo aparte que se superpone con estructuras existentes sin integrarse de manera orgánica. En los últimos 30 años los investigadores y los profesores se han interrogado por la pertinencia de una especialización de estructuras, contenidos, problemas, profesores y su formación. Hay una cierta confusión tanto entre si lo que se debe relevar son medidas específicas o el derecho común, como en el papel del Estado en este proceso y su nivel de intervención.

Dentro de las críticas a las acciones desarrolladas, la principal a ELCO es que se confunde la enseñanza de la lengua nacional del país de origen con aquella del medio familiar y social de los niños. La lengua de origen puede haber evolucionado o incluso desaparecido, porque la inmigración es antigua o la inmersión en la sociedad francesa profunda. Muchas veces los contenidos de enseñanza ignoran los fenómenos migratorios y las transformaciones culturales de los individuos y de los grupos sociales, por lo que los cursos de lengua originaria pueden ser desactualizados y deslocalizados.

Según los autores, las ELCO, contrariamente a las políticas de integración, ignoran el proyecto mayoritario de los niños inmigrantes, y olvidan la posibilidad de una ciudadanía en Francia, que para la mayor parte de ellos los vio nacer y crecer; muchas veces le dieron a la lengua un carácter particular y minoritario en lugar de su reconocimiento como lengua viviente y de comunicación internacional.

Se menciona en el artículo que, en nombre de la lucha contra el etnocentrismo real o supuesto de la escuela francesa, se ha hecho de la escuela un lugar de la afirmación singular de identidades plurales en riesgo de perder de vista la identidad de la escuela pública en sí misma. En este sentido, según Ragi (2001)⁶, a partir de los años ochenta la educación intercultural en Francia se relaciona con el tema de la "educación para la diversidad". El autor se hace la pregunta sobre si la interculturalidad es una respuesta a una circunstancia experimentada en los establecimientos escolares;

6. Las ideas retomadas de este artículo son una traducción libre del idioma francés por parte de la autora.

en este sentido, se cuestiona si la educación para la diversidad consiste en la difusión del relativismo cultural, relevando el carácter arbitrario de cada cultura y valorizando símbolos, valores e ideas particulares. En esta misma dirección, Lazaridis y Seksig (2005) afirman que el derecho a la diferencia tiene el riesgo de encerrar a los niños extranjeros en una especificidad radical que legitima la idea de una integración imposible.

Como otra crítica a la orientación para la educación intercultural en Francia, Lazaridis y Seksig (2005) mencionan que en los años noventa la llegada masiva de jóvenes en edad de límite escolar pone de manifiesto el tema de la discriminación, y se encuentra una propensión del sistema escolar francés a orientar masivamente las clases de educación especializada, con lo cual se entra en una confusión entre el mal conocimiento del francés y un débil potencial escolar e intelectual de los niños inmigrantes.

Finalmente, los autores mencionan que dar herramientas de lengua a los niños que llegan es el primer elemento de hospitalidad. Sin embargo, de nada vale nivelar en lengua francesa si esto no se inscribe en una coherencia pedagógica con una enseñanza proporcionada en clases ordinarias y que tomen en cuenta el conjunto de competencias de los estudiantes, principalmente en las disciplinas científicas.

Como una generalidad para los procesos de educación relacionados con la inmigración, según Perregaux, Dasen, Leanza y Gorga (2008), la mayoría de actividades realizadas por los profesores en diferentes países de Europa es folclórica, multiétnica, con visitas a lugares de comunidades religiosas diferentes y a sus cultos, con discursos moralistas sobre nociones como tolerancia, respeto, entre otras. La historia de las minorías nacionales denota la persistencia de una visión esencialista de la cultura, y hay dificultad para aceptar una visión dinámica y abierta de la identidad cultural. En este sentido, siguen presentándose actitudes de superioridad, prejuicios negativos, racismo, discriminación, rechazo, y desconocimiento de la historia y la situación de ciertas minorías. De esta manera, en los modelos educativos para inmigrantes prevalece el concepto de una cultura estática, esencialista y comúnmente enfocada en sus aspectos folklóricos.

Sin embargo, cabe destacar algunos elementos que sobre educación para inmigrantes presentan estos autores y que se distancian de las regularidades encontradas. Se hacen la pregunta por el

conflicto y el lugar de la complementariedad entre *saberes* resultado de la investigación y *saberes* resultado de la experiencia. Presentan experiencias educativas en países como Francia, Canadá, Italia, Bélgica, Rumania, Suiza y Argelia. Lo interesante es cómo las prácticas reflejan y tensionan experiencias de Europa Occidental, Europa del Este y África, especialmente Argelia. Esta última, desde la visión sur, analiza su contexto histórico colonial y poscolonial sobre procesos de construcción de realidades, de lenguas y de interpretaciones de mundo diversas. Este caso es más cercano a la realidad latinoamericana por la historia de colonización y subalternización de algunos grupos sociales.

En las investigaciones presentadas en el texto de Perregaux, Dasen, Leanza y Gorga (2008) se evidencia, en general, el uso de métodos socioconstructivistas que proponen combinar la práctica de terreno con la reflexión. Son comunes las investigaciones colaborativas y de acción, en las cuales se rescatan las narrativas interculturales que le dan voz a los excluidos. Se reitera constantemente el derecho a la palabra y la visibilidad de quienes sufren regularmente la invisibilización y falta de reconocimiento. De otra parte, se le da mucha importancia a la formación, ya que puede permitir pasar de la adición étnica a la apertura y el pluralismo, y de un saber abstracto exterior al aprendizaje a un saber vivido que conduce a una modificación de actitud. Así mismo, se enuncia la necesidad de unas políticas educativas que favorezcan el cambio, la apertura, la solidaridad, el reconocimiento de culturas, sus representaciones simbólicas, y sus interacciones al interior de la cultura y entre culturas diferentes.

A manera de conclusión, la educación intercultural para inmigrantes difiere de la educación intercultural indígena, en tanto los pueblos ancestrales han sido históricamente oprimidos, y sus formas de vida y derechos son anteriores a la conquista; en este sentido, su lucha es por la reivindicación de lo propio. En general, los proyectos educativos para inmigrantes atienden a un multiculturalismo liberal caracterizado por la asimilación a un Estado nacional y unos propósitos educativos para la evitación de conflictos étnico-raciales e inclusión a la economía global. En sus políticas educativas, se hace un reconocimiento explícito a la pluralidad cultural y a la preocupación por la equidad entre las diferentes culturas. Sin embargo, y a manera de balance, en la práctica educativa lo que se presenta es

racismo, xenofobia, resistencia de maestros y administrativos escolares a modificar sus concepciones y prácticas; deficiente formación de maestros para atender la diferencia cultural; bajo rendimiento de los estudiantes y disparidades lingüísticas; un concepto de cultura estática y esencialista que lleva a la folcklorización de aspectos culturales y a la dificultad de adaptación a nuevos códigos lingüísticos y culturales, acentuados por la distancia entre el mundo escolar y familiar. Sin embargo, también desde lo estudiado existen propuestas interesantes, como combinar en la investigación prácticas de terreno con reflexiones, desarrollar modelos de cooperación con asociaciones y actores sociales, cuestionarse la exportabilidad de saberes, y, finalmente, reconocer los conflictos y promover las negociaciones frente a las diferencias culturales.

Como sugerencias para proyectos educativos interculturales, Perregaux y Dasen (2000) plantean elaborar modelos cooperativos que integren asociaciones y actores sociales a un proyecto social común. Consideran necesario también evidenciar y contrarrestar políticas de asimilación que educan desde la adaptación a estándares de programas nacionales, con una pedagogía que puede calificarse como compensatoria porque privilegia más la semejanza que la diferencia, lo simple que lo complejo. Finalmente, refieren que se requiere una oposición a la repetición de modelos institucionales y legislativos de gestión política y administrativa de la diversidad cultural adoptados en Occidente sobre países de Europa del Este y del Sur. Se cuestiona la exportabilidad de saberes teóricos y de acción desde modelos históricos, geopolítica y geoculturalmente situados, la mayor parte, en Europa y América del Norte. Según Perregaux y Dasen (2000), no es suficiente el respeto y la tolerancia, sino que tiene que haber un verdadero diálogo en el cual el conflicto no se evacue, pero que pase por una negociación igualitaria en la que la revalorización de saberes autóctonos debe ser un tema central. Una sociedad multicultural, para que pueda devenir en intercultural, debe dejar de hacer más jerarquización entre culturas y acordar una equidad legítima. No es suficiente coexistir, debe hacerse una negociación democrática para llegar a una aceptación de un mínimo de representaciones y valores comunes.

Otros elementos a tener en cuenta para proyectos educativos interculturales son reevaluar la memoria familiar como una mirada de historia colectiva, la creación de centros nacionales de la historia

y de las culturas de la inmigración, lo cual evitaría encerrarse en particularismos y permitiría elegir, a partir de una historia colectiva de la inmigración, los elementos propios de reconocimiento (Lazaridis y Seksig, 2005).

Para finalizar, se exponen algunos elementos retomados por Boyer, Clerc y Zacarini-Fournel (2013), quienes argumentan la importancia que tiene para proyectos educativos interculturales modificar los esquemas binarios colonizadores-colonizados ya que estos fortifican las representaciones caricaturescas de los colonizados y son, de hecho, poco propicias para la reconstrucción permanente de nuevos saberes. Destacan también la necesidad de abordar la colonización a través de la historia de la educación en situación colonial, lo cual permite proponer una enseñanza que integre de manera precisa las temáticas a veces ausentes, como la situación de los colonizados o de las relaciones entre colonizadores y colonizados. A su vez, se propone una enseñanza que permita aclarar lo general por lo particular, la historia diplomática o institucional por la historia social, las ideas generales por las situaciones concretas. Otro elemento de su propuesta es el análisis en el presente acerca de la manera de enseñar la historia colonial y enseñar la historia de la enseñanza durante el periodo colonial: sus instituciones, estructuras e ideologías. Preguntarse por cómo la historia del periodo colonial ha sido y es construida, cuáles son las modalidades discursivas y las que se privilegian y qué dicen o qué callan los programas en los manuales escolares deberían ser derroteros investigativos por excelencia en el campo educativo. En síntesis dos entradas han sido propuestas: la primera, trata de la historia de la enseñanza durante el periodo colonial, es decir una historia de las instituciones, de las estructuras educativas, de las elecciones ideológicas. La segunda entrada es prioritariamente reflexiva, e interroga en nuestro presente la enseñanza del periodo colonial y de los espacios de colonización; ella permite una mirada crítica sobre las relaciones de las sociedades contemporáneas y pasadas del hecho colonial, se pregunta por cómo la historia de este periodo ha sido y es construida, cuáles son las modalidades discursivas y las que se privilegian, y qué dicen o qué callan los programas en los manuales escolares.

A manera de cierre quiero hacer la siguiente reflexión: el debate entre una educación “particular” que atienda las condiciones y características de diferentes grupos humanos y una educación universal en

la cual “quepan todos” sigue teniendo vigencia. El problema principal desde mi punto de vista no es cuál de las dos, sino que ninguna de las dos responde a su naturaleza y propósito.

En Colombia particularmente la “educación para todos” está lejos del sueño de la igualdad; se ha quedado en el acceso a los “diferentes”, pero sus condiciones de permanencia y de vínculo con la educación superior y posteriormente con el mundo del trabajo es una promesa incumplida para grupos cuya diferencia se ha construido con base en su condición social, de género, cultural y económica. Del otro lado, una educación particular o, como se le denomina en las políticas educativas actuales, focalizada y bajo el enfoque de derechos se ha quedado en propuestas aisladas, de difícil gestión y con una incipiente participación de los movimientos sociales. Así, el problema, más allá de la elección de un tipo de educación, es que ninguna de las dos está proporcionado una posibilidad de vida con equidad y verdadero reconocimiento de las diferencias. Según lo dicho, lo primero que habría que hacer es trabajar sobre las dos propuestas: la primera, una educación verdaderamente universalizante, y la segunda, una educación con verdadera pertinencia cultural, construida colectivamente a partir de los diferentes modos de conocer, pensar, vivir, y sentir de los pueblos y comunidades. Si las dos son buenas, el debate de la filosofía política sobre lo particular o universal será una decisión de los grupos humanos.

REFERENCIAS

- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Boyer, G., Clerc, P. y Zacarini-Fournel, M. (2013). *L'école aux colonies les colonies à l'école*. Lyon: Ens Éditions.
- Calderón, R. (2000). *Educación intercultural y bilingüe en Bolivia, avances y perspectivas*. Memorias del Seminario Ayuda en Acción Bolivia. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa.
- _____ (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 11-24.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de educación bilingüe e intercultural*. Popayán: Editorial Fuego Azul.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janes.
- López, L. (1999). *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (Proeib Andes)*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón/Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. France: Institut National de Recherche Pédagogique. Service de Veille Scientifique et Technologique. Les Dossiers de la Veille. Recuperado de <http://www.inrp.fr/vst>
- Guido, S. (2012). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca.
- Lazaridis, M. y Seksig, A. (2005). L'inmigration à l'école. *Évolution des politiques scolaires d'intégration. Santé, Société et Solidarité*, 1, 153-163.
- Martinello, M. (1998) *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra.
- Muñoz, H. (1998). Los objetivos políticos y socio-económicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 31-50.
- Perregaux, C. y Dasen, P. (2000) (eds.). *Pourquoi des approches Interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck.

- Perregaux, P. Dasen, Y. Leanza & A. Gorga (Ed.) (2008). *Interculturation des savoirs: entre théories et pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Ragi, T. (2001). L'intercultural en question. *Agora Débats Jeunesses*, (23).
- Rojas, A. y Castillo, E. (2006). *Educación a los otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ströbele-Gregor, J.; Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (2010). *Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina: construyendo interculturalidad: pueblos Indígenas, educación y políticas de Identidad en América Latina*. Frankfurt: GTZ.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Vélez, C. (2006). *La interculturalidad en la educación básica, reformas curriculares en Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: Abyayala, Corporación Editora Nacional.
- Vitonas, A. (2010). El PEBI, 39 años de construcción de una educación propia en Colombia. *Revista Guatemalteca de Educación*, 2(3), 24-36.

Lenguajes femeninos y subjetivaciones. Apuntes sobre violencia política y narrativa testimonial¹

Martha Cecilia Herrera
Carol Pertuz Bedoya

VIOLENCIA POLÍTICA EN AMÉRICA
LATINA Y LA IRRUPCIÓN DE LA
NARRATIVA TESTIMONIAL (1960-1990)

Las décadas de los sesenta y setenta del siglo xx constituyeron en América Latina el despertar de una serie de movimientos sociales acompañados del surgimiento de organizaciones políticas y, dentro de ellas, de grupos que optaron por la vía armada, a la luz de una serie de expectativas movidas por la revolución cubana, por diversos movimientos de liberación nacional y por la crisis de la institucionalidad del orden social legitimado en la región. Así mismo, estas décadas se caracterizaron por la eclosión

1. Este texto es una versión preliminar del artículo "Testimonio, subjetividad y lenguajes femeninos en contextos de violencia política en América Latina", en *Kamchatka*, 2015, vol. 5, pp. 385-410.

de movimientos culturales en cuyo contexto se cuestionó el papel de la mujer y los roles tradicionales entre los sexos; al mismo tiempo los jóvenes emergieron como categoría específica debido a su protagonismo. Ambos, jóvenes y mujeres, representaron el paradigma de algunos de los cambios dados en el periodo.

Puede decirse que las expresiones de violencia política hicieron parte del entorno social y cultural en el que miembros de esas generaciones crecieron e hicieron sus primeros escarceos en la esfera de lo político, a través de la militancia revolucionaria, con el propósito de transformar las circunstancias históricas que les rodeaban, caracterizadas por la desigualdad social y la intolerancia política. Para Pilar Calveiro (2005),

Los jóvenes radicalizados de la década de los 70 habían aprendido el valor político de la violencia en una sociedad que se valía de ella desde muchos años antes, y militarizaron su práctica revolucionaria bajo el influjo de las teorías foquistas del Che, crema y nata de los círculos revolucionarios de los años 60 y 70. Fueron, en consecuencia, un fiel producto de su sociedad y de las polémicas políticas de la época. No se los puede considerar un brote de locura repentino, sino que constituyeron un fenómeno consistente con su momento y con su país, del que reunieron algunos de sus rasgos más brillantes y más nefastos. (p. 130).

El contexto de efervescencia social y política que caracterizó al continente latinoamericano y los idearios que fenómenos como la Revolución Cubana y los movimientos de liberación nacional habían avizorado, respecto a las posibilidades de construir modelos diferentes al capitalista, condujeron a la conformación de organizaciones de izquierda que tomaron las armas bajo la convicción de que los órdenes sociales existentes y, con ellos, los regímenes que los representaban habían perdido su legitimidad. Este diagnóstico validó el uso de la violencia para la toma del poder y la instauración de regímenes que posibilitaran órdenes sociales más justos. Es en este marco que surgen en Chile organizaciones como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), la Brigada Ramona Parra y las Brigadas del Pueblo Revolucionario; en Argentina las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP), los Montoneros y el

Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP); en Colombia las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Movimiento 19 de abril (M-19), entre otras organizaciones.

A pesar del optimismo que norteó estas iniciativas, la mayoría de las organizaciones fue quebrada durante los años sesenta y setenta por la violencia estatal, las filas de sus militantes fueron diezmadas, el Cono Sur se condujo hacia el establecimiento de dictaduras, y otros países del continente, hacia el endurecimiento de regímenes considerados democracias. Para ello, sirvieron de base las políticas de seguridad nacional estadounidense que consideraban a los opositores al régimen el enemigo a derrotar/exterminar, de la misma manera a como se hacía con un enemigo externo.

Las décadas de los ochenta y noventa significaron, en algunos de estos países, procesos de transición a la democracia, a través de los cuales se quiso tomar distancia de estos años de plomo (como se los menciona para el caso argentino), pero cuyas consecuencias sobre el presente de los regímenes democráticos penden como una espada de Damocles, ya que, valga la pena mencionarlo, muchos de los cambios que se dieron en el plano macroestructural durante las décadas anteriores constituyen el fundamento de las actuales sociedades latinoamericanas. Por su parte Colombia, aunque intentó procesos de negociación y reinserción de algunos de los grupos de izquierda alzados en armas, continuó con un proceso de violencia política en el cual el paramilitarismo y el narcotráfico redefinieron algunas de las características del periodo anterior, lo que dio continuidad a un complejo conflicto armado en el que el desplazamiento interno ha situado al país en los primeros lugares de migración interna forzada a nivel mundial.

El restablecimiento de la democracia y el reordenamiento de los valores sociales en función de la transición produjo modificaciones en la mirada en torno al uso de la violencia, bien sea en términos de la preservación o del acceso al poder. Así, una mirada pasada por el filtro de los saldos de dos guerras mundiales y de los efectos de la mal llamada Guerra Fría, cuyas políticas alcanzaron a tocar el corazón de las sociedades latinoamericanas, ha llevado a cuestionar la legitimidad de la violencia, en un contexto en el cual

se han afianzado los derechos humanos y la defensa de proyectos y regímenes políticos de carácter democrático. Como consecuencia de ello, el tema de la violencia política, más allá de su rechazo, parece quedar por fuera de los debates en la agenda pública en pro de políticas de reconciliación en las que, por un lado, no se ha alcanzado a saldar cuentas con el pasado (violento) que estas sociedades han heredado y, por otro lado, se escamotea el hecho de que en la esfera política el componente de la violencia hace parte de las tensiones con las que toda sociedad debe lidiar.

Esta manera de tramitar los acontecimientos de violencia política dados en el continente en el pasado reciente caló en la memoria social e incidió en los posicionamientos respecto a estos. Según Calveiro (2005, p. 190),

Se podría decir que esta violencia de “escarmiento” del Estado, contra aquellos que intentaban poner en entredicho su núcleo más medular, permanece como memoria del miedo gigante que no se atreve siquiera, en el presente, a reconsiderar la difícil y decisiva relación entre política y violencia.

Así, para esta autora

Desconocer el componente violento de la política —estatal o no— es pretender ignorarla como un espacio de conflicto, dominación y resistencia para terminar abonando una visión “pacificada” que solo reconoce y legitima a la fuerza de ley, es decir, a la violencia institucional del Estado. (2005, p. 46).

Las organizaciones de oposición contaron en sus filas con la militancia de mujeres que desafiaron las normas establecidas en torno a los roles que debían desempeñar en la sociedad, marcados por la dominación masculina, y por la delimitación a los espacios domésticos y privados. Muchas de ellas le apostaron a un proyecto revolucionario que marcó de manera definitiva la configuración de sus subjetividades y sus actuaciones en la esfera de lo público, y sufrieron también los rigores de la represión política y del quiebre de muchas de sus aspiraciones en el plano personal y colectivo.

Entre las décadas de los sesentas y los noventas, el campo cultural y el político encontraron en América Latina importantes

puntos de confluencia. Podría decirse que todo lo cercano al campo cultural se convirtió durante los regímenes dictatoriales del Cono Sur y las democracias restringidas del resto del continente en foco de hostigamiento, y, al mismo tiempo, en la esfera de combate desde la cual los perseguidos políticos llevaron a cabo sus acciones de resistencia; estas situaciones derivaron en que la actividad política fuera definiéndose cada vez más como una política cultural (Yúdice, 2003, p. 128).

Dentro de las expresiones culturales privilegiadas durante este periodo se sitúa el testimonio como blasón predominante de tal política cultural. Este género había tomado fuerza en el continente desde finales de la década de los sesentas de la mano del auge de los movimientos sociales que se expresaban al margen de los partidos tradicionales y obtuvo legitimidad en el campo de la literatura cuando fue incluido en el Premio Casa de las Américas en 1975 (Ochando, 1998). Además de su evidente cercanía con métodos de acción política de oposición característicos de la época —inscritos en el paradigma de denuncia como posibilidad de dar a conocer al mundo condiciones específicas de represión, o en el jurídico como prueba del testigo ante los tribunales internacionales—, los testimonios lograron crear rupturas importantes en las “dicotomías constitutivas de la modernidad hegemónica” (Yúdice, 2003, p. 128); así, por ejemplo, traspasaron y tornaron indiferenciables la esfera pública y la privada puesto que en el propósito de la denuncia llevaron a lo público aquello que se pretendía privado.

Con las reivindicaciones de las voces no contadas se torna indiscutible la particularidad o la diferenciación que las expresiones femeninas representan y la posibilidad que detentan en la exploración de los traumas y en la reconstrucción del tejido social para vislumbrar, desde una mirada de género, tanto las significaciones en torno a los acontecimientos de violencia política, como las modalidades de configuración de las subjetividades de mujeres combatientes y sus formas de expresión en la narrativa testimonial. Desde este horizonte de comprensión, haremos una aproximación a algunas narrativas testimoniales elaboradas por mujeres en Argentina, Chile y Colombia. Para ello, nos centraremos en tres mujeres: Carmen Castillo, chilena, militante del MIR; Pilar Calveiro, argentina, militante de Montoneros; y, Vera Grabe, colombiana, militante del M-19.

LA MEMORIA A VOCES EN LA NARRATIVA DE CARMEN CASTILLO

Chile significó como país una apuesta diferente a la de Cuba, en el sentido de que a través del movimiento de la Unidad Popular, configurado por diferentes grupos de oposición de izquierda y de sectores democráticos (Partido Socialista, Partido Comunista, Izquierda Cristiana, Partido Radical, Acción Popular Independiente, entre otros), Salvador Allende fue nombrado presidente en 1970; con este hecho se legitimó un proyecto político que buscaba llevar a cabo cambios en la estructura económica y social bajo los idearios del socialismo: *una vía chilena al socialismo con empanadas y vino tinto*. Allende era entonces el primer político de orientación marxista que llegaba al poder a través de elecciones generales en un Estado de derecho, en el marco de una sociedad occidental. En dicho contexto el MIR, creado en 1965 como grupo armado con orientación marxista, que se encontraba en la clandestinidad en ese momento, salió a la luz pública y comenzó a llevar a cabo iniciativas de apoyo al régimen de Allende, aunque guardando una prudente distancia de este.

170

En dicho periodo la sociedad chilena se hallaba dividida, y los problemas sociales y la violencia política empezaron a copar buena parte de los espacios. Esa situación conllevó tanto problemas de gobernabilidad y el fortalecimiento de las fuerzas de extrema derecha, como el enfrentamiento entre los sectores de derecha e izquierda cuyas acciones eran sobredimensionadas por los medios de comunicación. Esta situación condujo, finalmente, al golpe militar dado el 11 de septiembre de 1973, al bombardeo de la Casa de la Moneda y a la muerte de Salvador Allende. Se dio inicio a una sangrienta dictadura a través de una Junta Militar bajo el mando de Augusto Pinochet, gobierno que se prolongaría hasta 1989. En este año se inicia un proceso de transición en el cual los acuerdos, explícitos o implícitos, con los militares marcarían un camino tortuoso para la instauración de un régimen democrático que debía saldar cuentas con el pasado dictatorial, pero que, al mismo tiempo, daba continuidad a las políticas económicas y sociales puestas en marcha en el periodo. No hay que olvidar que Chile significó el laboratorio de las políticas neoliberales implantadas en el continente y que encontró en los Chicago Boys, el grupo de tecnócratas chilenos formados

en la Universidad de Chicago bajo la égida del economista Milton Friedman, a los encargados de la puesta en acción de tales políticas económicas durante el periodo de la dictadura.

Estos acontecimientos llevaron a que buena parte de la intelectualidad de izquierda y progresista chilena saliera al exilio o se clandestinizara en el mismo Chile, debido a la persecución política y al hostigamiento a familiares y personas cercanas al proyecto de la Unidad Popular. Dentro de este contexto, los escritores chilenos en el exilio catapultaron con sus actuaciones la denuncia del régimen de Pinochet y la defensa del proyecto político de la Unidad Popular, lo cual possibilitó una serie de transformaciones con incidencias en el campo político y en el cultural en toda América Latina.

Es en el marco de este horizonte que Carmen Castillo, profesora de historia e investigadora del Centro de Investigaciones de Historia de América Latina de la Universidad Católica en el periodo, hija del político y arquitecto Fernando Castillo Velasco y de la escritora Mónica Echeverría, ha llevado a cabo una producción de carácter testimonial, algunos de cuyos elementos expondremos a continuación.

Los lugares de la memoria se prenden en la piel, se insieren en el cuerpo para señalar con ello anclajes del recuerdo, alrededor de los cuales se condensan la memoria y el olvido; su sola evocación puede dar cuenta del momento en el que la identidad del sujeto quedó resquebrajada y a donde debe volver, una y otra vez, en los movimientos de su reconfiguración, para elaborar el duelo de la memoria herida, de las pérdidas, para *ser otro ser*. Esta es la apuesta que Carmen Castillo le hace a su narrativa sobre la dictadura chilena, al atar a la casa de la calle Santa Fe buena parte de sus recuerdos sobre su militancia y su relación con Miguel Enríquez, secretario general del MIR y una de sus figuras más importantes en la clandestinidad. En esta casa, después de un enfrentamiento con miembros de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), Miguel fue asesinado y Carmen, herida de gravedad, detenida y llevada a un hospital militar para ser obligada, posteriormente, a abandonar el país bajo amenaza de muerte.

Son los mismos elementos los que golpean la memoria de Castillo y activan la búsqueda de sus recuerdos: el hecho puntual del 5 de octubre y su significado emblemático; sus pérdidas personales;

su condición femenina; su compromiso social y militante; la precariedad de los recuerdos; el siempre inconcluso balance que bordea entre la melancolía y la esperanza que tramita a través de la acción política y de la reivindicación de los proyectos setentistas, de los cuales, aunque reconoce sus errores, nunca invalida sus apuestas ni la pasión que les fue característica.

Su primer trabajo *Un día de octubre en Santiago*, escrito en 1979, fue publicado en francés en 1980, luego en español en México en 1982 y, 20 años después, en Chile (1999). El libro está compuesto por tres capítulos y su estructura parece apoyarse en la idea de los lugares de la memoria. El primero, “La casa azul celeste de Santa Fe”, inicia con el nudo central que cambió definitivamente el curso de su vida: el enfrentamiento armado que termina con la muerte de Miguel y ocasiona su propio exilio, y evoca, al mismo tiempo, los días anteriores al Golpe Militar. El segundo, “La casa José Domingo Cañas”, sitúa a la autora en el exilio y sus intentos por reconstruir y comprender el asalto a la casa de la calle Santa Fe, para lo cual introduce relatos sobre torturas hechas por la DINA a algunos militantes del MIR en ese centro clandestino. El tercero, “La calle Claude-Bernard”, se detiene un poco más en el transcurrir de Carmen en el exilio y sus búsquedas por desentrañar tanto los hechos que desencadenaron la muerte de Miguel y su propio exilio, como los responsables del desastre. Una pregunta pende en el aire sobre sus amigos y compañeros de militancia: “¿Qué hicieron el 5 de octubre?”. Ella desea “reconstituir el trayecto que condujo al enemigo hasta la casa de Santa Fe” (p. 43).

En 1993 realiza el documental *La flaca Alejandra: vida y muertes de una mujer chilena*, en el que trata de desentrañar la subjetividad y los sentimientos de Marcia Merino, una militante del MIR al servicio de la DINA, cuyas declaraciones desencadenaron el hallazgo del sitio en el que Miguel y Carmen se encontraban. Marcia Merino, además, fue utilizada para reconocer a varios integrantes del MIR, posteriormente torturados y asesinados. Castillo comenta en una entrevista en 1999 cómo la escritura le empezó a quedar corta para hablar de estos hechos, motivo por el cual decidió hacer uso del lenguaje cinematográfico (Bedregal, 1999, s.p.).

La salida a la luz de los libros testimoniales de Marcia Merino, *Mi verdad* (1994), y de Alejandra Arce —otra militante del MIR que jugó

un papel similar al de Merino—, *El Infierno* (1993), acompañados por el documental de Carmen Castillo, causaron desazón en la sociedad chilena; de cierta manera sus testimonios ejemplificaban, en la época de la Transición, el triunfo de la dictadura en el propósito de quebrar los idearios de la generación que se había agrupado en torno a la Unidad Popular. Al respecto dice Castillo: “Marcia que era de nosotros, que era como nosotros, cómo llegó a convertirse en eso, a convertirse en qué [...]” (Castillo, 1993, 4:10).

En el 2002 con los mismos ingredientes de *Un día de octubre en Santiago*, Castillo vuelve a sumergirse a través de otro documental en un arduo trabajo de anamnesis. *Calle Santa Fe* trató de incorporar a la memoria social los movimientos de oposición, la denuncia de la dictadura y las huellas de los ausentes que pagaron con su vida las utopías de una generación de la cual ella hizo parte. Este trabajo recibió el Premio Altazor en Artes Audiovisuales en el 2008.

No hay que olvidar la formación de Castillo como historiadora y en ese sentido en sus textos existe interés en mostrar tanto los recursos paratextuales de sus trabajos, como la heterogeneidad, la fragmentación y la gran fragilidad de la memoria. Su documental *Calle Santa Fe* inicia con un texto escrito en el que plasma el primero de los acontecimientos que anuda la trama: el golpe militar de Pinochet al gobierno democrático de Allende, y la consecuente represión que se desató en contra de toda resistencia al golpe y, de manera particular, en contra del MIR como organización. A continuación, Castillo presenta el clip de la noticia televisada sobre el 5 de octubre de 1974 en la que se reporta el asalto por parte de los militares a la casa de la calle Santa Fe, la resistencia armada por parte de Miguel Enríquez y Carmen Castillo y el posterior hallazgo del cadáver de Miguel y del cuerpo de Carmen herida de gravedad (Castillo, 2002, 0:01-1:04).

Una vez que termina la noticia en la que se muestra esta casa, unas manos, las de Carmen, recorren fotografías sobre estas mismas imágenes; en su escritorio reposan periódicos del MIR, diversos libros sobre política y papeles relacionados con la militancia (2002, 1:10-1:36). Estos elementos le permiten zambullirse, con alguna legitimidad, en la historia oficial a través de su historia personal llena de otros relatos que pugnan por oficializarse y en los que encajan, como piezas del mismo rompecabezas, los sentimientos y los balances de la militante que ama, que recuerda y que se resiste al olvido.

Más adelante distintas voces entran en juego a través de testimonios y entrevistas hechas a habitantes del barrio, a líderes sindicales, a jóvenes comprometidos, a mujeres militantes, de las cuales se desprenden claves tanto para dilucidar lo sucedido aquel 5 de octubre como para sopesar los sentimientos sobre la dictadura, las luchas de los sectores populares y el compromiso que frente a ellas tuvo el MIR como organización. De esta manera, aunque en sus distintos trabajos de memoria ella misma se configura en el centro de la narrativa, su relato se acompaña permanentemente de otras voces que marcan su propia historia como parte de una historia colectiva.

En este documental, la directora pondrá en escena sus múltiples identidades:

aquella de antigua militante, de mujer enamorada, de madre, de hija, de viuda, de exiliada. Esto parece explicar el cambio de interlocutores a lo largo de su documental, donde ella se dirige indistintamente a Camila (su hija), a Miguel, a su padre, afirmando de este modo la presencia de sus múltiples yo. (Ramírez, 2010).

Aunque Carmen se refiere a la amplia participación de las mujeres en los grupos políticos de los años sesenta y setenta y sus compromisos como militantes, enfatiza la inexistencia de una reflexión específica sobre el ser mujer. Esta se dará a partir de la represión militar, y del encarcelamiento y la desaparición de muchos de los militantes, hecho que llevó a las mujeres a asumir mayores responsabilidades en las organizaciones sociales. Así mismo, Carmen empalma con su pasado, su presente y el horizonte de futuro la manera como sus vivencias y las formas como estas han sido reelaboradas le trazan como sujeto político. Lo anterior se puede notar cuando ella menciona cómo pasó de ser una sobreviviente a tener una existencia más íntegra en la que la percepción de la lucha política rebasa el marco nacional y el uso de las armas.

ENTRE EL TESTIMONIO Y LA HISTORIA POLÍTICA: LAS BÚSQUEDAS DE PILAR CALVEIRO [T2]

Pilar fue secuestrada en 1977, a la edad de 24 años, por un comando de la Aeronáutica en plena calle. De allí inició un periplo por varios centros clandestinos de detención. En 1978 se exilió en España y más

tarde en México, en donde reside desde 1979. Pilar inició en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) su formación en ciencias políticas, y adelantó estudios de licenciatura (1986), maestría (1995) y doctorado (2001) en esta área. En el 2014 recibió el Premio Konex - Diploma al Mérito en el campo de ensayos políticos y sociológicos.

Puede decirse que la autora ha enmarcado su narrativa fundamentalmente en el campo académico, lugar desde el cual se ha dedicado a reflexionar sobre la violencia política de los años setenta y la experiencia argentina, caracterizada por los campos de concentración-exterminio, en los que ella misma estuvo por el lapso de un año y medio. Pilar es alguien a quien no le gusta hablar en sus textos de manera directa sobre su experiencia, aunque haya dado numerosas entrevistas en las que alude a ella; más bien, procura acopiar testimonios en los que, a modo de espejo, sus vivencias son narradas por quienes compartieron una experiencia similar.

En 1998 Pilar publicó el libro *Poder y desaparición*, reeditado en 2004 (traducido al francés, al italiano y al portugués). En este trabajo proporciona un análisis profundo y descarnado en torno al funcionamiento de los campos de concentración como dispositivos de disciplinamiento y subjetivación. La autora retoma el debate sobre el análisis del Estado y de la política en torno a las tensiones entre fuerza y forma, para afirmar que al considerar la política más en términos de fuerza y hacer uso de la violencia, los jóvenes adscritos a organizaciones político-militares en el periodo no introdujeron ninguna novedad en el contexto nacional e internacional. Por tal motivo, nos dice Calveiro,

la guerrilla consideraba que respondía a una violencia ya instalada de antemano en la sociedad [...]. Al inicio de la década del 70, muchas voces, incluidas las de los políticos, intelectuales, artistas, se levantaban en reivindicación de la violencia dentro y fuera de Argentina. (Calveiro, 2005, p. 8).

Pilar se refiere al secuestro, la tortura y la desaparición de personas como métodos que, aunque utilizados en periodos anteriores, cobran sistematicidad a partir del golpe de 1976, durante el cual los campos de concentración-exterminio se configuran como los articuladores de la modalidad represiva del poder llevada a cabo desde las instituciones militares. La autora no vacila en mostrar las

intencionalidades del Proceso² de recomponer el orden social de manera radical, para las cuales el dispositivo de los campos marcó el derrotero del poder desplegado en distintas esferas sociales.

En su texto, Calveiro proporciona las cifras en torno a los campos de concentración-extermínio que existieron en Argentina. Afirma que entre 1976 y 1983 funcionaron 340 campos por los cuales se estima que pasaron cerca de 20.000 personas y cerca del 90% de ellas murió (2005, p. 16). Estas cifras llevan a la autora a una reflexión en torno a la despersonalización que implica el manejo de datos estadísticos, para lo cual acude a Todorov, quien afirma que “un muerto es una tristeza, un millón de muertos es una información” (p. 17). En contrapartida, ella intenta reivindicar la humanidad de los detenidos-desaparecidos a partir de la reconstrucción y la comprensión de la lógica y el funcionamiento de estos lugares, reconstrucción que hace a través de “los testimonios de las víctimas específicas que, con un nombre y un apellido, con una historia política concreta hablan de estos campos desde un lugar en ellos” (p. 17).

La idea de un universo binario, reforzado por las políticas de seguridad nacional propendidas por Estados Unidos y la lógica de la Guerra Fría, llevó a situar a los disidentes como sujetos que se contraponían a lo que se consideraba el sujeto nacional argentino (Giordano, 2005, p. 85). Bajo la lógica de amigo/enemigo, toda oposición al régimen fue elaborada desde la idea de un *otro* ajeno, extraño, demonizado, cuyos puntos de vista no tenían ninguna legitimidad y el respeto de su vida era un derecho vedado, un *otro* al cual se denominó subversivo; los límites y alcances de esta denominación invadieron buena parte de los intersticios societales, algo que, como ya vimos, también lo mencionó Carmen Castillo para el caso de Chile. Según palabras del general argentino Camps³, “no desaparecieron personas sino subversivos” (p. 22).

2. Proceso de Reorganización Nacional fue la denominación que se otorgó la Dictadura cívico-militar argentina desde su inicio el 24 de marzo de 1976.

3. Ramón Camps fue un militar del ejército argentino. Durante la dictadura “estuvo a cargo de la Policía de la provincia de Buenos Aires y en 1977 fue jefe de la Policía Federal Argentina, tuvo bajo su dirección varios de los centros clandestinos de detención (ccd) ubicados en la provincia. Entre los casos de los que fue responsable se encuentran el Caso Timerman y la Noche de los Lápices” (https://es.wikipedia.org/wiki/Ramón_Camps).

Si bien la figura del subversivo, como el sujeto otro que debía ser anulado por el sistema por considerarlo no funcional (ajeno), abarcó un amplio espectro, Pilar es tajante en afirmar que buena parte de los detenidos-desaparecidos tenían algún tipo de militancia política, social o sindical, y muestra la importancia de hacer explícita tanto dicha militancia en la recuperación de la memoria sobre ese periodo, como las características de los sujetos que fueron aniquilados y los proyectos e idearios de los que eran portadores.

Al preguntársele sobre la militancia política de las mujeres en las organizaciones del periodo y las especificidades que esto traía para ellas en cuanto género, Pilar dice:

Creo que lo que se dio entre las mujeres fue una incorporación a las prácticas hasta entonces propias de los hombres, entre ellas una incorporación muy significativa a la militancia política en general y a la militancia armada en particular. Este fue un momento de la lucha de las mujeres. Se trató más de ocupar un terreno hasta entonces prácticamente vedado que de defender las particularidades de lo femenino. Por otra parte, se pensaba que la situación de desigualdad de la mujer se resolvería mágicamente una vez instaurada una nueva sociedad, de manera que se postergaba este debate como secundario con respecto de la transformación social y política. (Calveiro en Moreno, 2000, s.p.)

La idea de testimoniar sobre su experiencia en los campos hacía parte, según Pilar, de la necesidad imperiosa que tenían todos los que estuvieron en los lugares en donde ella también estuvo detenida. No obstante, para ella el testimonio, *su testimonio*, debía estar acompañado de una explicación inscrita en una narrativa de carácter político que le diera mayor inteligibilidad:

Siempre tuve claro que el testimonio no consistía en relatar la historia personal sino en hablar de nosotros, de lo que nos había pasado, de lo que habíamos sido en la militancia, de lo que fuimos en el campo de concentración, de las modalidades de exterminio, del poder militar, de quiénes fueron nuestros captores. Había que contar tratando de explicar. Siempre pensé que era una historia política, que entrañaba un montón de dramas personales, pero que era esencialmente política y había que contarla desde la política, hablar del proyecto militar y de su confrontación por parte de las organizaciones armadas. (Calveiro, citada en Gelman, 1988, s.p.)

Al preguntársele sobre lo qué significa para ella la palabra militancia en el contexto actual afirma que:

La militancia es una apuesta de vida por un proyecto político. Los proyectos políticos de hoy son diferentes de los que existían en los setenta y la militancia tiene otras características. Me parece que hay una parte importante de la sociedad, y en particular gente joven, que vuelve a hacer una apuesta política y en ese sentido vuelve a pensar a la política como parte de su apuesta de vida. Ahora bien, las características de la militancia cambian si uno está cobijado por el gobierno, si uno está en la oposición o si uno está en la clandestinidad. Son circunstancias muy distintas de la militancia que exigen también compromisos diferentes. (Calveiro, citada en Pikielny, 2012, s.p.).

VERA GRABE: DE LA REVOLUCIÓN ARMADA A LA PAZ COMO DISCURSO REVOLUCIONARIO

A diferencia de Argentina, las dictaduras en la historia reciente de Colombia no han sido ni numerosas ni extensas, de forma tal que a la democracia colombiana se le ha llegado a considerar la más antigua y estable del continente, valga decir que bajo largos periodos de estado de sitio. Solo en 1953 el general Gustavo Rojas Pinilla se tomó el poder por la vía del golpe de Estado y se consagró como el único dictador del país. Para esa fecha Colombia se hallaba sumida en una profunda violencia que mereció nombre propio (La Violencia) y tuvo como actores a simpatizantes de las dos fuerzas políticas tradicionales (Archila, 2014). Este gobierno se prolongó hasta 1957 cuando Rojas Pinilla comenzó a tomar vuelo propio y su figura a imponerse en tono caudillesco; de ahí, ante diferentes presiones, cedió el poder a una Junta Militar y partió al exilio, para que en 1958 los dos grandes actores que ostentaban el bipolio de la esfera política, liberales y conservadores, presentaran el acuerdo del Frente Nacional.

Para las elecciones de 1970 Rojas Pinilla, quien para entonces contaba con la simpatía de las masas por el matiz militarista con aperturas hacia lo social y por los actos populistas que protagonizó, se presentó como candidato presidencial por la Anapo (Alianza Nacional Popular), partido que había fundado a su regreso a Colombia, una coalición integrada por fuerzas liberales y conservadoras disidentes y algunos sectores de la izquierda. El 19 de abril, luego de que Rojas

fuera prácticamente declarado ganador por los medios de comunicación, vinieron eventos dudosos con los cuales se otorgó el triunfo electoral a Misael Pastrana Borrero, el candidato conservador de la coalición del Frente Nacional que llegaba, con este último periodo, al final del acuerdo bipartidista. Es a este hecho que se le atribuye la conformación del M-19 —por parte del ala socialista de la derrotada coalición— como brazo armado de la Anapo.

El M-19 actuó como movimiento guerrillero durante 16 años (1974-1990) y contó en sus filas con un número importante de mujeres, dentro de las que se encontraba Vera Grabe, quien llegó a ocupar cargos de dirección dentro de la organización. Vera también lleva a cabo trabajos de anamnesis en torno a su propia experiencia política que teje en el marco de una historia colectiva.

Vera Grabe publicó en el 2000 una autobiografía bajo el título *Razones de vida*, la cual fue reeditada en el 2011 con una modificación en el título: *Del silencio de mi cello o razones de vida*. Este texto se teje a partir del diálogo que la autora pretende entablar con su hija, Juanita, a quien trata de explicar las causas que motivaron sus decisiones y, al mismo tiempo, entregar el legado de su historia personal en la que las vivencias relacionadas con lo político ocupan el lugar central de la narrativa.

Razones de vida se compone de doce apartados a través de los cuales la autora se desplaza por diferentes momentos de su vida familiar, personal y militante, en un intento por recorrer de forma cronológica su propia historia y la del M-19. En su narrativa es posible observar tres grandes momentos: el *antes*, el *durante* y el *después* del Eme —también podría decirse, de la opción por las armas—, los cuales son, *grosso modo*, los puntos de inflexión a partir de los cuales se pueden rastrear las reconfiguraciones subjetivas de la autora. Con su mirada antropológica y su innegable formación política reconstruye el contexto de cada una de las situaciones a las que se acerca y, además, ausculta sus motivaciones en la historia.

Abonos para la militancia (el antes)

En el primero de los apartados, *Raíces y pinitos*, Vera se aproxima a las circunstancias familiares, personales y del contexto que le llevaron a ciertas búsquedas y, como parte de ellas, a la militancia en el M-19. Dicho de otro modo, expresa una reflexión en torno a

situaciones que de manera consciente o no configuraban su subjetividad y abonaban terreno a la opción de la militancia: el legado familiar, el contexto histórico del país, los sucesos que daban viraje al mundo a lo largo de estas décadas, entre otras.

Grabe muestra cómo los cambios por los que estaba atravesando el mundo serían determinantes para los jóvenes en Colombia en lo referente a sus búsquedas y apuestas vitales. Vera se refiere a la gran influencia de dos movimientos: el hipismo y la lucha revolucionaria, ambos expresados en la música y en una nueva estética.

“Cuando el yo se volvió nosotros” (el durante)

Esa es la manera como Vera decide titular el apartado en el cual narra su integración al M-19. En este rememora la experiencia de las primeras operaciones, del trabajo urbano y del primer entrenamiento militar en el Caquetá. Allí exponen los principios que empezaban a regir en la organización y sus posturas en relación con el uso de las armas, y se explicita en ella la alegría de sentirse parte de un proyecto en el cual se expresaban sus deseos de cambio. También se vislumbra la inquietud por *sí misma*, por un ser independiente de la organización, como lo expresa en estas reflexiones: “De pronto volteaba a mirar y me preguntaba ¿dónde termina la organización y dónde comienza uno? A estas alturas ya no sé dónde está el yo y dónde está... el nosotros... Además ¿qué importaba?... ¿Y mañana?” (2011, p. 90).

Luego de su integración en 1974 a la organización y de formar parte de algunas de las operaciones de renombre llevadas a cabo por el Eme, Vera fue apresada el 26 de octubre de 1979, cuando se encontraba en vigencia el Estado de Sitio, luego de que la organización robara, el primero de enero de ese mismo año, 5000 armas al Ejército Nacional, extraídas del Cantón Norte en Bogotá. Es en este punto donde se encuentra una de las inflexiones subjetivas en el relato de Vera: en la narración de la tortura se hace énfasis en la reafirmación del *nosotros* como expresión de triunfo sobre el enemigo, en el marco de una experiencia a la cual el sujeto se enfrenta en soledad. En contraste con el resto del relato, el pasaje de la tortura rehúye a ordenaciones cronológicas, pues la autora hace énfasis en la pérdida de la noción del tiempo y el espacio (2011, pp. 99-101). Luego vendría la libertad de Vera, seguida, por más de un año de diferencia, de la de los demás militantes apresados, a quienes les cobijaría la amnistía que se produjo

a principios del gobierno de Betancur en 1982. En adelante, Vera muestra cómo el movimiento se enfrentaría al binarismo entre guerra y paz: al tiempo que se intentaban acercamientos con el gobierno con propuestas de diálogo, se procuraba el fortalecimiento militar de la organización.

En 1984 el gobierno de Belisario Betancur inició un proceso de diálogos que, además del entusiasmo inicial o el desconcierto para algunos de los miembros de la organización, dejó como resultado un clima de desconfianzas mutuas. Como consecuencia de fuertes hostigamientos militares en medio de treguas firmadas, el M-19 se sentiría traicionado en sus intenciones de paz. Es en este contexto que surge, en 1985, el plan de la toma del Palacio de Justicia con el propósito de llevar a cabo un juicio público al entonces presidente, Belisario Betancur, por el incumplimiento de los acuerdos. La toma sería una forma de hablarle al Estado desde el reconocimiento de sus instituciones, en este caso, la Corte Suprema de Justicia.

Los acostumbrados “finales felices” de las acciones del Eme, a los cuales la población venía acostumbrada, sufrieron un revés inesperado los días 6 y 7 de noviembre de 1985: después de más de veintiocho horas de combate y ante una respuesta excesiva de las Fuerzas Armadas, quedaría un saldo de cerca de un centenar de muertos, entre los que se cuentan magistrados, empleados, guerrilleros y visitantes ocasionales, más de una decena de desaparecidos y el hogar de la justicia en cenizas. La toma del Palacio se configuraría como uno de los acontecimientos de mayor recordación en la historia reciente de Colombia, al igual que el genocidio de la Unión Patriótica, cuyas heridas aún no logran ser sanadas; es un acontecimiento emblemático por el cual militares y guerrilleros serían fuertemente cuestionados y que marcó importantes rupturas en diferentes sentidos. Vera dice al respecto: “La tragedia del Palacio y otros hechos [...] nos fueron mostrando el primer límite de la guerra como opción de transformación. Límites de la guerra y nuevas fronteras de la paz” (2011, p. 256).

La reconciliación por todos los frentes (el después)

La decisión de la paz no afectó a todas las excombatientes por igual. Para algunas sería sinónimo de contradicción, de abandono, de pérdida de identidad colectiva, de desgarramiento; para otras, la paz significaría la libertad de mostrar su rostro al mundo y de

pronunciar su nombre después de años de portar otros cuantos que, aunque eran suyos, no les pertenecían, el alivio de la legalidad, el renacer. De cualquier manera, todas han tenido que lidiar con la conciliación con el pasado. Para Vera ha sido fundamental la continuidad del trabajo por la construcción de la paz. Incluyendo su vida política como senadora (1990-1994) y como consejera para los derechos humanos en la Embajada de Colombia en España (1994-1997), su aspiración a la vicepresidencia del país (2002) y su vida como académica, Vera ha debido pasar por múltiples procesos de reconfiguración que desea elaborar bajo el lente de la paz: “para mí fue clave entender que a través de mi propia vida hubo muchas maneras de asumir La Paz” (2011, p. 215).

La reflexión de la mujer como género es un asunto que atraviesa toda la obra de Vera, aunque la consciencia de tal se da a partir de la última etapa del M-19 como organización armada. En *Razones de vida* se muestra como mujer que ama, vive, siente, experimenta y se busca a sí misma en cada uno de sus actos. En las diferentes etapas de su militancia Vera Grabe se vio retada por los hombres, debió esforzarse el doble para lograr ser escuchada y tuvo que negarse a las pretensiones de las partes amigas que veían a las mujeres de la organización como objetos de transacción. Reconoce las posibilidades que le dio el Eme pero también las limitaciones y contradicciones. Señala también que su cuerpo, como el de muchas, fue también el arma de guerra utilizada por los torturadores.

A las mujeres excombatientes no las abandona el prejuicio de guerreras, se les concibe como mujeres de armas tomar (literalmente) y, en ese sentido, se entenderá la prevención que recae sobre ellas en términos de las sociabilidades, en un momento histórico en el cual la vía de las armas perdió legitimidad. Desde allí Vera intenta reelaborar su transcurrir en el Eme como una búsqueda de paz; así lo reivindica en este párrafo en el cual se refiere a su hija:

La tuya es una generación de paz. La mía también lo fue, aunque de otra manera. La paz tiene tantas caras como épocas. También entonces la paz y la libertad estuvieron presentes. Movilizaron por igual a hippies y guerrilleros. Unos dijeron no a la guerra. Los otros abrazaron las armas contra las formas ancestrales de violencia. Todos lo hicieron como una gran entrega de amor. Ese amor todos lo ejercieron en cada acto cotidiano. Otros en la política y la lucha por una sociedad justa. Paz y libertad también se vivieron en la

música, en el amor. Todos reivindicaban el derecho a la felicidad. Para unos era vivirla; para otros una utopía por alcanzar, así no fuera para sí mismos (2011, p. 30, itálico original del texto).

CONCLUSIONES

Como hemos intentado mostrar, los acontecimientos de la historia reciente han marcado en Latinoamérica expresiones de la violencia política que han sido determinantes en las subjetividades de quienes fueron protagonistas, de diferentes formas, en el curso de los conflictos. Nos referimos, de manera particular, a los sujetos que tuvieron una participación activa desde la oposición a los regímenes dictatoriales, en el caso de Argentina y Chile, y a los gobiernos de turno en el marco de la democracia restringida en otros países como Colombia; desde estos gobiernos se pretendió, además de la creación de condiciones para el establecimiento de un proyecto político-económico, cercano a los intereses norteamericanos, la obtención del control social, político e ideológico a través de la represión de cualquier intento de antagonismo, lo cual puso, así, a los movimientos sociales y a los grupos políticos de oposición, algunos de ellos alzados en armas, en la mira de las políticas represivas.

Las diferentes modulaciones de las configuraciones subjetivas pueden ser escudriñadas a partir de un *corpus* documental que, con el paso del tiempo, ha obtenido mayores reconocimientos, la narrativa testimonial y, dentro ella, los relatos de mujeres, constituidos como una posibilidad de comprensión de la violencia y en general del devenir histórico de las sociedades latinoamericanas. En esta dirección, intentamos un acercamiento a las percepciones y sensibilidades de algunas mujeres que fueron protagonistas de este periodo, las cuales nos dejan entrever, desde diferentes matrices discursivas desplegadas a través del trabajo literario, cinematográfico, académico, político y pedagógico, las sinuosidades de los procesos de configuración de los sujetos y las complejas articulaciones entre lo individual y lo social, y nos muestran las marcas de su formación política.

Como bien ha indicado la crítica cultural Nelly Richard (1998), en muchas ocasiones el campo académico ha querido distanciarse de esta serie de registros documentales, debido a las dificultades de encajar en discursos coherentes y unitarios (tan valorados en el

mundo intelectual) lo que está fragmentado, tal vez como expresión misma de lo que son los sujetos y de los acontecimientos que se dieron en el periodo. En este sentido, es pertinente dejar abierta la pregunta que Richard plantea respecto al trabajo requerido para procesar la multiplicidad de memorias en el espacio social como uno de los retos a enfrentar en el campo educativo y pedagógico:

¿Qué lugar existe hoy para la densidad reflexiva y analítica del recuerdo; para estos conflictivos nudos de memorias entrecortadas cuyos significados, voluntades, estilos, pasiones y cálculos, permanecen sin debatir porque nuestro presente le teme a la perturbadora tensionalidad de sus materiales escindidos? (1998, p. 71).

REFERENCIAS

- Arce, L. (1993). *El infierno*. Santiago: Planeta.
- Archila, M. (2014). *Final de la hegemonía conservadora, la República Liberal y otras violencias*. *Cátedra de Memoria e Historia Reciente*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gxN-PbqdJbl>
- Bedregal, X. (1999, 5 de abril). *La dictadura, gran máquina del olvido, convirtió a Chile en país de la amnesia general*. Entrevista con Carmen Castillo. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/1999/04/05/carmen-castillo.htm>
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.
- Castillo, C. [1999 (1980)]. *Un día de octubre en Santiago*. Santiago: LOM Ediciones.
- (Directora) (1993). *La flaca Alejandra* [Documental]. Chile/Francia/Reino Unido: Ina, France 3, Channel 4.
- (Directora) (2002). *Calle Santa Fe* [Documental]. Francia/Chile: Parox Producciones S.A., Les Films d'Ici, Les Films de la Pâsserelle, Institut National de l'Audiovisuel-INA, Love Streams Agnès b Productions.
- Gelman, J. (1998). Pilar Calveiro describe la vida-muerte de los campos de concentración: "Una está en otra dimensión". *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/1998/98-11/98-11-01/pag14.htm>
- Giordano, M. G. (2005). *Más allá del trauma colectivo: represión y exilio en la narrativa de mujeres y el cine argentino* (tesis de doctorado). McGill University, Montreal, Canadá.
- Grabe, V. (2011). *Del silencio de mi cello o razones de vida*. Bogotá: Obserpaz.
- Merino, M. (1994). *Mi verdad*. Santiago: AGT.
- Moreno, M. (2000, enero 21). Fisuras del poder. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/2000/suple/las12/00-01-21/nota1.htm#111>
- Ochando Aymerich, C. (1998). *La memoria en el espejo: aproximación a la escritura testimonial*. Barcelona: Anthropos.
- Pikielny, A. (2012). Pilar Calveiro: "La visión heroica de los años 70 es contraproducente porque obturala discusión". *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1506317-pilar-calveiro>

la-vision-heroica-de-los-anos-70-es-contraproducente-porque-obtura-la-discusi

Ramírez, E. (2010). Memoria y desobediencia. Una aproximación a los documentales de Carmen Castillo. *La fuga*. Recuperado de <http://www.lafuga.cl/memoria-y-desobediencia/450>

Richard, N. (1998). *Residuos y metáforas; ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición*. Santiago: Cuarto Propio.

Yúdice, G. (2003). De la guerra civil a la guerra cultural. Testimonio, posmodernidad y el debate sobre la autenticidad. En S. Castro-Klaren (ed.), *Narrativa femenina en América Latina. Prácticas y perspectivas teóricas* (pp. 111-142). Madrid: Iberoamérica.

*El sujeto como desafío
político, ángulo de
conocimiento y campo
problemático.*

*Una aproximación
desde el pensamiento
de Hugo Zemelman*

Alfonso Torres Carrillo

La vida no es lo que uno vivió, sino la que uno
recuerda y cómo la recuerda para contarla.

Gabriel García Márquez

NECESIDAD DE MEMORIA: MIS ENCUENTROS CON ZEMELMAN

La cita de García Márquez es pertinente no solo por su reciente fallecimiento (3 de octubre de 2013), sino porque conecta con tres categorías de nuestro homenajeado: “La vida no es lo que uno vivió” (historicidad), “sino la que uno recuerda” (conciencia histórica) y “cómo la recuerda para contarla” (lenguaje).

Conocí a Zemelman en 1993 como lector de su artículo “La educación en la construcción de sujetos sociales” publicado en la *Revista La Piragua* de 1992. Yo acababa de publicar *La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en Bogotá*, resultado de mi tesis de Maestría en Historia y en el cual planteaba los límites del concepto de clase para nombrar la constitución de los sectores populares urbanos como actor social, como sujeto histórico en construcción. La lectura del mentado artículo de Zemelman fue para mí una revelación: en una tradición de pensamiento crítico que reconocía el carácter dinámico del devenir social, planteaba la subjetividad social y los sujetos como perspectivas para comprender dicho devenir en un horizonte de transformación social. Además, proporcionaba unas consideraciones metodológicas para abordar la constitución de sujetos sociales que incorporaba diferentes dimensiones, momentos y escalas.

Entusiasmado con esta perspectiva sobre los sujetos, viajé a México en 1995 en búsqueda de opciones para realizar mi doctorado. Además de comprar todo lo que encontré en librerías de Hugo Zemelman —*De la historia a la política* (1989) y *Conocimiento y sujetos sociales* (1996 [1987])—, me enteré de que era profesor del Doctorado en Ciencias Sociales del Colegio de México y del de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; también de que este último era más crítico y flexible, por lo cual decidí aplicar a la convocatoria para ingresar en el segundo semestre de 1996. Me dediqué a leer con avidez estos libros, y usé algunos de sus planteamientos en el libro *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia* (1996), producto de una investigación apoyada por la UPN.

Una vez admitido y matriculado en la UNAM, me enteré de que el profesor Zemelman había renunciado a esta, en discrepancia con algunos bloqueos al pensamiento crítico que se empezaban a dar en dicha facultad. En esta condición de frustración, en marzo supe

de la realización de un seminario en el que participaría Zemelman. Me inscribí y luego de la instalación del evento, le entregué el libro, agradeciéndole sus aportes. Con la generosidad de siempre, me invitó a participar de un espacio de estudio que realizaba en el Colmex con doctorantes de la UNAM y de Clacso, y a un ciclo de charlas que daría en la UNAM sobre análisis de coyuntura.

Ahí comenzó una relación con Zemelman, que sobrevivió hasta una semana antes de su muerte, cuando visitó Colombia. Claro que tuvo su propio dinamismo e historicidad: pasé de ser “uno más” de sus estudiantes entre mediados de 1997 y el 1998 a un visitante frecuente de su oficina para conversar sobre las preguntas de mi investigación y de las que suscitaba mi labor como educador popular, en particular en torno a la problemática por los sujetos sociales; en ese primer momento, yo desconocía la riqueza de sus reflexiones epistemológicas, las cuales vine a comprender a partir de su primera visita a Colombia en el 2000.

Al regresar a Colombia, con la complicidad de María Eugenia Gallo, quien en ese momento coordinaba la División de Asesorías y Extensión de la UPN y cursaba un doctorado en Cuba en el que le habían sugerido leer a Zemelman, organizamos el seminario Sujetos y conocimiento crítico en América Latina, al que también invitamos a Santiago Castro y a Alfredo Ghiso. En esa ocasión, me pidió concertar un encuentro con Orlando Fals Borda, a quien visitamos en el Iepri, y con quien conversamos animadamente, como podrán imaginarse quienes conocieron a uno y otro.

De ahí en adelante, vinieron otras visitas de Hugo a Bogotá —algunas en coordinación con otras universidades— y desde el 2003, a ciudades como Manizales, invitado al “Ritual de la inteligencia compartida” y los “Parloteos, trueques de palabras”, encuentros que promovían un filósofo y un teatrero. Entre el 2005 y el 2006 desarrolló un curso posdoctoral para los profesores de la universidad que tenían doctorado y para líderes de los grupos de investigación, en el que también participaron un profesor de las universidades de Manizales, Germán Guarín, y de San Buenaventura, Alberto Echeverry. Dicho curso fue ocasión para un mayor acercamiento e interlocución con Zemelman, pues en los diez encuentros, cada uno con duración de una semana, alternábamos sus conferencias con discusiones, debates con los participantes y largas charlas informales.

Por esos años nacía el Ipecal, desde el cual Zemelman, junto con Estela Quintar, amplió y profundizó sus vínculos académicos y personales en Colombia, a tal punto que puedo afirmar que en la última década de su vida fue el país que más visitó y con el que más nexos construyó. Aunque en el despertar del siglo XXI Hugo tuvo un mayor reconocimiento de sus aportes epistemológicos, teóricos y metodológicos, y viajó por todo el continente, me atrevo a afirmar que su interacción con colectivos de educadores y de investigadores colombianos fueron decisivos en sus construcciones intelectuales de la última fase de su trayectoria vital.

UNA PREOCUPACIÓN POLÍTICA CONDUCE A LA CUESTIÓN DE LOS SUJETOS SOCIALES

En Zemelman, el tema de los sujetos sociales —junto con el de las subjetividades— no surge como una inquietud intelectual inspirada en la lectura de autores o bajo la ola de la moda de una corriente intelectual. Emerge, en primer lugar, como un desafío político epistemológico, que inicialmente enfatizando su carácter de campo problemático (teórico y metodológico), para muy pronto asumirlo como ángulo de construcción epistémica y en los últimos años como desafío pedagógico e imperativo ético.

En efecto, como lo reiteraba en sus conferencias, fue la trágica experiencia del golpe militar y el suicidio de Salvador Allende en septiembre de 1977 la que lo llevó a plantearse la pregunta por el desfase entre las construcciones teóricas e ideológicas hechas por los intelectuales revolucionarios, quienes desde estas “inventaron sujetos revolucionarios” y minimizaron el potencial de las fuerzas contrarrevolucionarias. En efecto, Zemelman, al igual que otros destacados marxistas, había realizado meses antes un análisis del proceso y de la coyuntura política chilena, en el que, a partir de una lectura clasista de las fuerzas armadas, había descartado la posibilidad de un golpe de estado; en el caso remoto de que se diera, la capacidad de resistencia popular lo frustraría (Faletto, Ruiz y Zemelman, 1972). La realidad de los hechos demostró cuán equivocados estaban estos ilustrados intelectuales: el 11 de septiembre de 1973, los militares chilenos asaltaron el Palacio de la Moneda, las masas trabajadoras no resistieron y Zemelman, al igual que miles de sus compatriotas, tuvo que exilarse.

La comprensión de este funesto acontecimiento y de la responsabilidad que habían tenido los científicos sociales se convirtió, desde los inicios de su exilio en México, en un desafío vital e intelectual, al que buscó responder a lo largo de sus reflexiones y elaboraciones posteriores. Claro está que, en un principio, las claves de su construcción no fueron las que hoy le reconocemos y en las que juegan un papel central sus consideraciones sobre sujeto y subjetividad. En sus escritos previos al golpe y en los trabajos publicados antes de 1987, no hay una alusión explícita a dichas categorías; por ejemplo, en *Estado, poder y lucha política* (1986) y *Uso crítico de la teoría* (publicado en 1987, pero escrito en los años previos), son reiterativas las referencias a “clases”, “Estado”, “totalidad”, “articulación” y “estructura”; en *Conocimiento y sujetos sociales* (1996 [1987]), salvo en el título, dicho concepto no aparece al interior del texto, pero sí algunos como “bases sociales”, “fuerzas” y “voluntad colectiva”, asociados al de “direccionalidad política”.

Fue solo hasta 1987, en el texto “Razones para un debate epistemológico”, en el que Zemelman plantea por primera vez los términos de su proyecto intelectual, que desarrollaría en *De la historia a la política* (1989) y en sus publicaciones a lo largo de la siguiente década. El texto referido era la presentación de un número de la *Revista Mexicana de Sociología* dedicada a problemas teóricos y metodológicos de las ciencias sociales. Allí propone un programa de discusión que involucra aspectos tales como la realidad sociohistórica como articulación en movimiento, la exigencia en la construcción de conocimiento de reconocer la potencialidad de lo que siempre está dándose —acaeciendo—, de recuperar la historicidad del conocimiento y de distinguir el “pensar constitutivo del razonamiento teórico” y sus recursos analíticos, con respecto a los contenidos de las teorías.

Con respecto al tema que nos convoca, Zemelman planteaba que la comprensión del movimiento de la realidad social exige incorporar los sujetos desde sus prácticas y proyectos, mediante los cuales se impone a la realidad una dirección determinada:

De ahí que la objetividad incorpore a la subjetividad propia de las voluntades sociales [...] ello permite pensar las potencialidades de la realidad no como el producto de mecanismos exteriores, sino como propias de la realidad entendida como creación cultural de las voluntades sociales.

A renglón seguido afirma que “la argumentación anterior obliga a considerar conjuntamente la problemática de los sujetos con las condiciones de transformación de la realidad” (Zemelman, 1987a).

También señalaba que una de las dificultades de las ciencias sociales radica “en el desfase entre conciencia teórica y conciencia histórica. El divorcio entre ambas marca la divergencia entre la realidad que es teorizada y la de las experiencias de la historia vivida”. De este modo, cuando la actividad teórica no se alimenta de la historia, construye objetos que no son los que va construyendo el dinamismo histórico, de ahí la necesidad de que las ciencias sociales incorporen una “conciencia histórica” como conciencia de la potencialidad de las prácticas sociales de los sujetos. Así, el “pensar histórico” debe trascender el marco de lo explicativo y situarse en la comprensión de las transformaciones posibles.

Ya mencioné que estas ideas seminales van a alcanzar un desarrollo sistemático en el libro *De la historia a la política*, cuyo propósito era “pensar la historia desde el ángulo de lo político [...] esto es entenderla como un proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidades sociales” (Zemelman, 1989, p. 18). Dicha historicidad de lo social plantea desafíos epistemológicos: “el pensamiento no se puede detener, cuando la historia ensancha sus horizontes y complica las disyuntivas” (p. 27), y políticos:

más relevante que las teorías son las visiones de realidad que permitan delinear horizontes históricos susceptibles de transformarse en objetos de una apropiación por los sujetos, y en esta medida, incorporarlos a la historia en forma de proyectos de sociedad que sean viables. (p. 32).

En esta preocupación política de dar direccionalidad a la realidad social es en la que aparece el sujeto social como potencialidad. Su poder consiste en su capacidad de convertirse en proyecto, es decir de convertir la utopía en historia (1989, p. 35). Así, en la historia confluyen dos dimensiones: lo que es producto de procesos anteriores, y lo que es posibilidad de desenvolvimiento, susceptible de activarse desde las prácticas de los sujetos sociales. Así, “son las prácticas sociales las que permiten avanzar en la dirección de un proyecto en el que se cristaliza un orden político, creado desde una multiplicidad

de situaciones micro-sociales” (p. 39); es en dicho ámbito molecular en el que juega un papel clave la subjetividad social, que se expresa en anhelos, necesidades, valores, visiones de futuro y voluntades para realizarla, en torno a los cuales los individuos y colectivos se van constituyendo como sujetos sociales con capacidad de crear historia y no como simples productos de esta.

Es desde estas premisas que Zemelman va a construir inicialmente una crítica al pensar teórico, por su incapacidad de dar cuenta de este ensanchamiento de la historia a través de las prácticas de los sujetos orientados por su voluntad de convertir en proyectos viables sus visiones de futuro y utopías. De este modo, confluye nuevamente en el sentido que dio origen a su reflexión: la política como capacidad de reconocimiento y construcción de alternativas viables por parte de sujetos sociales reales, no inventados por las teorías o las ideologías.

SUJETOS SOCIALES COMO ÁNGULO DE CONOCIMIENTO

Con lo dicho, podemos comprender por qué para Zemelman subjetividad y sujetos sociales son mucho más que un nuevo contenido o una cuestión teórica o metodológica de las ciencias sociales; a su juicio, es una problemática que está en el centro mismo de la historicidad de lo social y en todo esfuerzo de conocimiento crítico para dar cuenta de ella. Al concebir la sociedad como una construcción abierta, compleja, cambiante e indeterminada, en la que coexisten diversos planos espaciales y temporales, la articulación entre lo dado y lo posible, entre memoria y futuro, entre historia y política, solo es comprensible desde la perspectiva de la subjetividad y los sujetos sociales, en cuanto conforman un horizonte en el que confluyen los diferentes planos de la realidad social.

En este sentido, la “conciencia histórica” no es entendida como predeterminación de fines, del desarrollo o del progreso, sino como una forma de razonamiento inmersa en la historia, que dialoga con su propia dinámica. La realidad, entonces, es histórica porque ella es “un campo de acciones alternativas capaces de crear realidades”. De esta manera, la forma de razonamiento, la cuestión “desde dónde leer” (razonar) puede ser abordada desde la perspectiva de los sujetos

sociales que tienen posibilidad de crear historia. Por tratarse de fuerzas sociales que tienen vocación de poder, poseen también visión de futuro; es decir, son sujetos sociales que construyen historia, no “sujetos históricos” que encarnan socialmente en una clase o en otra relación predeterminada política o ideológicamente.

Según Zemelman, para avanzar en la dirección de la formación más amplia del sujeto, que permita el distanciamiento de su contexto, se requiere colocar en la base del proceso de construcción del conocimiento (y de la formación del sujeto) una subjetividad que se considere en su naturaleza constituyente. Ella es la que permitiría, en última instancia, cuestionar los límites de lo cognitivo desde una pluralidad de lenguajes necesarios para distanciarse de los constructos instituidos. En este sentido, el rescate de un juego de lenguajes para dar cuenta de una necesidad gnoseológica más amplia, exigida por lo indeterminado, se corresponde con la exigencia de un protagonismo del sujeto que, desde sus opciones y prácticas, posibilita que la realidad sociohistórica se construya; de esta manera, a las exigencias epistemológicas se conjugan otras de carácter ético (Zemelman, 1992a, p. 48).

En este proceso de construcción de sujetos y subjetividad, se plantea que el desafío

consiste en recuperar la historia a través de una objetivación del sujeto con base en la ampliación de la conciencia de su historicidad y de su colocación desde lo utópico, para escapar de los bloqueos que siempre impone el poder. Esto es, procurar transformar la historia en conciencia trascendental, y a la conciencia en necesidad de prácticas. (Zemelman, 1992a, pp. 52-53).

La lógica que subyace a esta posición es la consideración de que los desafíos de la realidad traspasan los límites de la pura comprensión para ubicarse en el marco de las transformaciones necesarias, pero que son, a la vez, posibles de impulsarse:

Es por esto que el conocimiento social tiene que reconocer forzosamente dos pilares: el de los sujetos sociales y el del campo de la realidad en el que pueden desplazar sus capacidades de acción y re-actuación. Ambos planos plantean que el conocimiento acabado es aquel que puede dar cuenta de la misma potencialidad de

transformación de los sujetos, o bien el que es capaz de leer la historia, no solamente como un proceso sometido a regularidades, sino además, como un campo de emergencia de objetos que sirvan de apoyo a la capacidad de acción del hombre: esto es, la posibilidad de transformar la historia en política. (Zemelman, 1995, p. 13).

En *Necesidad de conciencia*, plantea el requerimiento de

un ángulo para la construcción de conocimiento que refleje la exigencia de colocación ante las circunstancias del sujeto en su condición histórica. Sujeto histórico como aquel capaz de ubicar el conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad,

a la vez que concibe la realidad como una constelación de ámbitos de sentidos posibles (Zemelman, 2002, p. 9).

De esta manera, concebir la historia desde el papel del sujeto obliga a transitar de la preocupación por la objetividad a reconocer las subjetividades que la conforman y que son conformadas por aquella. También exige superar todo determinismo e incorporar lo indeterminado del devenir social desde horizontes de posibilidad; en consecuencia, implica abandonar la exterioridad sujeto-objeto “anclando el conocimiento desde el sujeto como tal” (Zemelman, 2002, p. 10) en tanto constructor de realidades, de sentidos y de conocimiento.

SUJETOS SOCIALES Y SUBJETIVIDAD COMO CAMPO PROBLEMÁTICO¹

Para Zemelman, la problemática de los sujetos sociales ha sido uno de los “agujeros negros” de las ciencias sociales, pues no han sido suficientemente abordados, o, cuando lo han intentado, el análisis se ha quedado corto en reconocer su complejidad y profundidad. En este asunto subyacen cuestiones de fondo que aluden a lo que se oculta a veces en los grandes debates; uno de estos es el referido al rescate del sujeto en oposición a las posturas que lo eliminan de la discusión actual en las ciencias sociales y del devenir histórico presente.

1. A partir del artículo “Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman” de Alfonso Torres Carrillo y Juan Carlos Torres Azocar (2000).

Como señalé, desde el punto de vista del autor, su reivindicación del sujeto tiene connotaciones políticas y epistemológicas. En la actualidad, dicho rescate resulta aún más necesario, dado que los poderes que regulan el orden mundial actual hacen todo lo posible por minimizarlo o anularlo, por quitar a los individuos y colectivos la posibilidad de pensar por sí mismos sus posibilidades de desenvolvimiento, con lo cual los condenan a un eterno presente, a un discurso único y a un conformismo que elimina todo horizonte utópico alternativo al orden imperante. Por otro lado, frente a la preponderancia de las teorías estructuralistas y las posturas posestructuralistas, “la importancia del tema de los sujetos estriba en que constituyen un esfuerzo significativo para alcanzar una mejor captación de la realidad histórica, en tanto conforma un horizonte que articula diferentes planos de lo social” (Zemelman, 1996, p. 97).

La categoría sujeto cobra importancia dentro de la construcción de realidad social desde subjetividades emergentes. Se es sujeto social, individual o colectivo cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes a las hegemónicas. En este marco, el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de alternativa de sentidos de lo social.

El sujeto social en Zemelman se diferencia de la categoría de “sujeto histórico” propia de los relatos ideológicos y teleológicos de la transformación social, que lo conciben “en términos de un actor genérico homogéneo determinado objetivamente, llamado a construir una única realidad y desde una única subjetividad” (Chanquía, 1994, p. 42). Su concepto de sujeto social, por el contrario, involucra diferentes dimensiones e instancias constitutivas (clase, etnia, territorio, género, etc.) y supone pluralidad de modos de desenvolvimiento y acción, diversidad de universos simbólicos y, sobre todo, múltiples construcciones posibles de realidad.

La conformación de sujetos sociales no solo se ha dado en los términos de clase social, pues en diversas épocas, y especialmente en la actual —como lo han puesto en evidencia los llamados nuevos movimientos sociales—, se han conformado actores sociales en torno a otras dimensiones constitutivas de identidad como lo territorial, lo étnico, el género o las prácticas culturales. Así mismo, los procesos de reconocimiento y acción no se dan solo por la vía de la conciencia racional, sino que involucran y se expresan otras dimensiones

subjetivas y culturales como la voluntad, los imaginarios colectivos, las representaciones sociales, las creencias y los sentimientos.

Para el autor,

el sujeto, más que en una organización unificada, se expresa en una identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (los otros) [...]. De esta manera, lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos. (Zemelman, 1992b, p. 15).

De este modo, un sujeto colectivo es un conjunto de actores sociales que, al compartir una experiencia e identidad colectiva, despliega prácticas aglutinadoras en torno a un proyecto o visión de futuro compartido, convirtiéndose en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenece. Dicho sujeto social se constituye en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente. Al trascender el marco intersubjetivo se entra al escenario político en el que se definen y se confrontan opciones de futuro viables.

Aunque en un sujeto se condensan las prácticas y relaciones sociales del entorno en que emerge, este, desde su praxis, no solo reproduce lo dado si no que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones, es decir, puede construir realidad conforme a sus intereses e intencionalidades. La conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre histórico en sujeto: “La voluntad de acción encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto” (Zemelman, 1996, p. 62).

COORDENADAS METODOLÓGICAS DE LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS SOCIALES

Desde esta comprensión de sujeto como campo de desafío político, perspectiva epistémica y campo problemático, Zemelman ha construido una sugerente propuesta metodológica para estudiar

la dinámica de la constitución de la subjetividad y de los sujetos sociales (1990, 1992a, 1995, 1996). Desde esta construcción, siempre abierta, buscó aportar elementos para responder a la pregunta sobre cómo analizar en ámbitos específicos esas relaciones entre lo estructural y lo histórico, entre lo macro y lo micro social, entre condiciones objetivas y subjetividad; así mismo, quiso reconocer cuáles mediaciones particulares intervienen en el proceso de formación de identidades sociales.

En su propuesta analítica, la perspectiva es más histórica que estructural, pues su interés es reconocer los factores, las prácticas y las mediaciones que estructuran los procesos de constitución de los sujetos sociales y aquellos desde los cuales producen la realidad sociohistórica:

El esfuerzo por rescatar el papel del hombre-sujeto consciente en el desenvolvimiento de la sociedad no puede desgajarse del esfuerzo por entender a esta en movimiento. Al hombre solo se le rescata como sujeto actuante y protagonista cuando está inmerso en el curso general de los acontecimientos; por lo que es necesario desarrollar una metodología que destaque los procesos microsociales de constitución, donde la acción de los hombres es esencial, sobre lo que está cristalizado en la historia. (Zemelman, 1996, p. 73).

La construcción de sujetos sociales es un proceso que involucra varios niveles de la práctica social, distintos ritmos temporales y varias escalas espaciales; en él se dan cita diversas lógicas y tipos diferentes de relaciones sociales, siendo fundamentales las representaciones que los sujetos tienen de todo el proceso y de sí mismos:

Cuando hablamos de constitución de un sujeto, se trata de dar un vasto y complejo proceso de producción de experiencias que no pueden estar de antemano delimitadas con precisión. Se trata de especificar dinamisismos socioculturales que se expresan en coyunturas particulares y en ámbitos de relación determinados y que cubren una variedad de dimensiones tanto del sujeto como de la realidad. (Zemelman, 1995, p. 14).

Por ello, comprender la constitución de sujetos sociales desde esta perspectiva implica no privilegiar a priori la interpretación desde lo subjetivo (subjetivismo) ni la explicación desde lo objetivo

(objetivismo). Como hemos aclarado, se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no solo como producto sociohistórico, sino fundamentalmente como procesos de construcción permanente, en una dialéctica de lo dado y lo dándose, del presente y el futuro.

Este proceso histórico “constitutivo de la subjetividad” supone la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico, y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. Los sujetos son, a la vez, producto histórico y productores de la historia, de lo cual se deduce que en los sujetos hay una doble realidad: la que es aprehensible conceptualmente (condiciones estructurales, formas organizativas, patrones de comportamiento, actividades) y otra que no es aprehensible con la misma lógica.

El desafío consiste, entonces, en encontrar un concepto de subjetividad constituyente que no se reduzca a las variables psicológicas, como tampoco que se resuelva como simple expresión de lo macrohistórico. La propuesta pretende develar los procesos que subyacen a la conformación de sujetos sociales, centrando la atención en los microdinamismos sociales que median entre individuos y estructuras macrosociales, es decir, el “movimiento molecular de la realidad, en el que se entrecruzan muchos tiempos y espacios, donde lo necesario y lo casual coexisten y se articulan” (Zemelman, 1992b, p. 12).

La incorporación de las tensiones dialécticas señaladas entre los procesos de objetivación y subjetivación, entre lo dado y lo dándose, entre el presente y el futuro, entre lo individual y lo social, entre lo micro y lo macro, lleva a Zemelman a proponer un esquema analítico que involucra varios planos y niveles analíticos, los cuales no constituyen unos requisitos o momentos universales, sino unos criterios metodológicos para el abordaje de dinámicas históricas específicas.

Por un lado, están los planos que articulan memoria y utopía en diferentes niveles de construcción subjetiva, como son el plano de las necesidades, el de las experiencias y el de los proyectos; se refieren a campos de problemas que suponen diversas formas de relación de los individuos y los colectivos con la realidad. Por otro lado, están los niveles de lo constitutivo de estos nucleamientos, como son lo individual, lo grupal, la experiencia grupal, lo colectivo,

la apropiación del contexto, los espacios de nuevas experiencias, las utopías y la transformación de utopías en proyectos (Zemelman, 1992b, p. 13; 1997, p. 30).

1. El plano de la necesidad es el “substrato más elemental de articulación entre lo objetivo —la carencia, la escasez— y lo subjetivo —la percepción de las necesidades y las formas de solución—, remite a la substancia y a la reproducción social” (1992b, p. 14). El mundo de las necesidades está articulado a la vida cotidiana y tiene dos fuentes de generación: la memoria y la utopía; las necesidades son sentidas cuando corresponden a un hábito cultural, a una costumbre o a una visión de futuro deseado.
2. La utopía o visión de futuro expresa la dimensión de posibilidad, el potencial de la subjetividad social, lo posible en el futuro; transforma el presente en horizonte histórico, pero no garantiza la construcción de nuevas realidades; condensa los imaginarios, los anhelos, los deseos del colectivo, mas no garantiza la construcción de nuevas realidades. En efecto, dotar de sentido a las prácticas sociales no significa que se les confiera capacidad para construir opciones y viabilizarlas. Es solo en el plano de la experiencia donde se puede reconocer la posibilidad de transformar la realidad.
3. La experiencia, entendida como el plano en el que se despliegan las prácticas colectivas, da cuenta de la objetivación de lo potencial, de la transformación de lo deseable en posible. Es en este plano donde puede reconocerse la transformación o construcción de la realidad: “La experiencia es la decantación como vivencia de un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y espacio que, desde el presente, puede abrirse hacia otros derroteros, según diferentes parámetros” (1996, p. 111).
4. Cuando se reconocen las opciones viables para asumir los problemas estamos en el plano de los proyectos. “El proyecto es la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas” (1992b, p. 14). Transciende el plano de la necesidad para avanzar hacia la utopía de un modo consciente, pues los proyectos le imprimen dirección al movimiento constitutivo de lo social.

Dentro de este esquema encuadra perfectamente el concepto de prácticas propuesto por Palma (1994, p. 57), quien las concibe como “esas experiencias particulares en que las personas se enfrentan a su realidad provistas de un proyecto y actúan consecuentemente para moldear esa realidad de acuerdo con tal intención”. Para este autor, a través de la práctica, los sujetos se van construyendo en la historia.

En fin, necesidad, utopía y experiencia constituyen para Zemelman tres planos de análisis en cuya interrelación puede discutirse el problema de las subjetividades sociales. El sujeto se constituye en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente; en este sentido, el sujeto puede ser entendido como el colectivo que potencia las posibilidades de la historia desde sus prácticas. Al trascender el marco intersubjetivo se entra al escenario político, donde se definen y se confrontan opciones de futuro viables.

Zemelman también diferencia tres momentos de análisis que se refieren a las formas de constitución del sujeto, los cuales son (Zemelman, 1992b, p. 17):

- El momento de lo individual, de lo familiar, de lo cotidiano.
- El momento de lo colectivo, de la identidad, del horizonte histórico compartido, pero no como agregado de individuos, sino como espacio de reconocimiento común.
- El momento de la fuerza del proyecto con capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder.

Estos momentos no son lineales; la idea de diferenciarlos es para reconocer el carácter de las diversas formas de articulación colectiva y sus posibilidades de construir poder. Así, lo individual, lo comunitario y lo regional son ámbitos de cohesión no excluyentes que dan cuenta de las múltiples dimensiones del proceso de constitución de lo posible.

En cuanto a los niveles de nucleamiento de lo social (que van desde lo individual hasta las grandes fuerzas sociales), vale la pena destacar que

la dimensión colectiva de los individuos no es una realidad dada en términos de una estructura social sino más bien una realidad que reconoce sus propias posibilidades de realidad objetiva, posibilidades

que dependerán de la naturaleza de lo colectivo, como puede ser la familia, la comunidad, la región, el tipo de unidad productiva, la estructura de clases. (Zemelman, 1996, p. 117).

Otra dificultad en los estudios sobre la conformación de sujetos sociales es la tendencia a definirlos solo como productos históricos y no como productores de historicidad; metodológicamente esto obliga a volver complejas las coordenadas de observación, o sea, no quedarse en la manifestación empírica de sus prácticas, sino involucrar también el momento histórico, y su capacidad de reconocer opciones de futuro y de darles viabilidad. Por ello, para Zemelman es necesario distinguir varios planos en el recorte de observación para estudiar procesos de conformación de sujetos sociales, entre otros:

1. El nivel morfológico, que se corresponde con lo que propiamente es el nivel de enunciación de un tema con sus límites conceptuales, ya que este, por definición, es difuso.
2. El nivel problemático, que se corresponde con la transformación del tema del sujeto en un campo problemático; en consecuencia, puede contener diferentes modalidades de concreción del sujeto y, por lo mismo, es más dinámico que el primer nivel de observación.
3. El nivel de cierres conceptuales posibles del propio campo problemático, que se corresponde con la transformación del problema-sujeto en un objeto que refleje, lo más articuladamente posible, su naturaleza dinámica y multicausal.

Con toda su riqueza, estos planos y niveles de análisis no son lineales; se diferencian para reconocer el carácter de las diversas formas de articulación colectiva y sus posibilidades de construir sujetos sociales. En su propuesta metodológica cada uno de dichos planos y niveles está referido a universos de observación, “observables” que no deben considerarse aisladamente ni de un modo estático, dado el carácter relacional y cambiante de la realidad social. Por ejemplo, como en el proceso constitutivo de sujetos sociales intervienen diferentes temporalidades, no sería suficiente hacer un único recorte, sino que habría que abordar secuencias de observación en periodos más amplios, que en algunos casos pueden abarcar la larga duración, como ocurre en la conformación de una clase social (Thompson, 1983).

En cuanto al uso de los aportes teóricos, Zemelman es enfático en señalar que la teoría debe subordinarse a los esfuerzos de construcción de los problemas de investigación. Si la realidad social es histórica, cambiante, compleja e indeterminada, no puede existir una teoría de valor universal a la cual deban someterse las singularidades sociales; más bien debe darse una adecuación de las teorías y sus conceptos constitutivos a la historicidad de los procesos concretos, pues “para un uso de la teoría que sea históricamente adecuado, debemos distinguir entre el pensar teórico y el pensar constitutivo del pensamiento teórico” (Zemelman, 1996, p. 102).

El gran desafío epistémico y metodológico, que subyace a lo expuesto,

consiste en poder subordinar las discusiones con significaciones cerradas (por ejemplo, el discurso ideológico, incluso el teórico) a un discurso de significantes que se oriente a captar la potencialidad de lo constitutivo para recuperar, frente a cualquier problemática particular (la de los sujetos es una entre otras), el ángulo de lectura del movimiento constitutivo de realidades concretas. (Zemelman, 1996, p. 129).

Una de las principales preocupaciones de Zemelman, especialmente en sus últimas publicaciones, fue la de incorporar otras formas de razonamiento y otros lenguajes diferentes a los provenientes de las ciencias sociales:

Lo anterior surge porque en el problema de los sujetos hay una doble realidad: la que es aprehensible conceptualmente (condiciones estructurales, formas organizativas, patrones de comportamiento, actitudes), y otra que no es aprehensible con la misma lógica (experiencias, memoria, conciencia, mitos); esta conjunción de realidades, que define una ampliación en los mecanismos de análisis, desafía a la conciencia cognoscitiva a construir una relación de conocimiento que sea más congruente en la representación de la realidad con esta complejidad. (Zemelman, 1995, p. 14).

SUJETO COMO IMPERATIVO ÉTICO

Por último, cabe destacar que la preocupación del autor por el sujeto devino en una exigencia ética. Los sujetos sociales, sea en nivel individual o en el colectivo, tienen la necesidad de reconocerse y

actuar como tales, en desafío a las fuerzas que impiden que lo sean; el devenir histórico vendría a ser esa lucha por ser sujeto:

Lo anterior obliga abordar la historia del hombre como la historia de su razón: su empeño por construirse como sujeto buscador de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y de experiencia más vastos para apropiarse de horizontes nuevos. Y en esta dirección constatar cómo ha tropezado con muros y abierto puertas para reconocer, desde esos umbrales descubiertos, el espacio de lo establecido y aquello que permanece a su espera. Porque siempre el hombre ha sabido estar en el límite que desafía cualquier orden de lo real. (Zemelman, 1992b, p. 8).

Son muchas las estructuras y dinámicas de poder que impiden a individuos y colectivos desplegar su capacidad de potenciación. Zemelman advierte sobre estas lógicas que pretenden homogeneizar la vida social negando o anulando al sujeto cuando plantea que

[...] el blanco real de esta arremetida es el individuo como sujeto; lograr su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de que cualquier actitud crítica, desde que rompe con los cánones aceptables de lo que se entiende por científicidad, no puede sostenerse porque escapa a lo real y al sentido mismo de la historia. (Zemelman, 2011, p. 23).

Asumir la historicidad de la subjetividad y el sujeto para colocarse y actuar frente a las realidades constituidas implica rescatar un espacio para el sujeto, en tanto espacio relacional y de autonomía con respecto a otros:

El problema estriba en crear un distanciamiento con base en cierta dosis de inconformismo e indignación, un impulso que arrebate, o un silencio que truene (para decirlo en palabras del budismo zen) que, por sí mismo, expresa la necesidad de un espacio para el sujeto. (2011, p. 76).

Pero también se debe generar un distanciamiento de sí mismo, para que la potenciación no quede atrapada en los límites de la "superación personal"; más bien es un trabajo para recuperar el sujeto, mediante un esfuerzo de pensamiento, de imaginación y de voluntad para ampliar sus espacios de sentido, que trasciendan los que el

orden impone. Ello pasa por reconocer la indeterminación de la vida social y de su propia subjetividad, para abrir los límites de lo posible como ética y estética de la actuación personal y colectiva: “Se trata de pensar desde lo precario y lo incierto que supone una ampliación de la subjetividad para encontrar compensaciones a la inseguridad, incluso en la oscuridad cognitiva, cuando no se parte de las certezas de las corroboraciones [...]” (Zemelman, 2011, p. 80).

REFERENCIAS

- Chanquía, D. (1994). Para investigar procesos de constitución de sujetos sociales. *Suplementos*, 45, 41-46.
- Faleto, E., Ruiz, E. y Zemelman, H. (1972). *Génesis histórica del proceso político chileno*. Santiago: Quimantu.
- Palma, D. (1994). *La construcción de Prometeo. Educación para la democracia latinoamericana*. Santiago: CEAAL.
- Thompson, E. (1983). *Hacia una historia socialista*. Barcelona: Serbal.
- Torres, A., Cuevas, P. y Naranjo, J. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. y Torres, J. C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Folios*, 12, 12-23.
- Zemelman, H. (1986). *Estado, poder y lucha política*. México D. F.: Editorial Villicaña.
- _____. (1987a). *Uso crítico de la teoría*. México D. F.: El Colegio de México.
- _____. (1987b). Razones para un debate epistemológico. *Revista Mexicana de Sociología*, 29(1).
- _____. (1996 [1987]). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Jornadas 111. México D. F.: El Colegio de México.
- _____. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México D. F.: Siglo XXI y Universidad de las Naciones Unidas
- _____. (1990). *Cultura y política en América Latina*. México D. F.: Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.
- _____. (1992a). La educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, (7), 16 -23.
- _____. (1992b). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.
- _____. (1995). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. Caracas: UNAM/Nueva Sociedad.
- _____. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México D. F.: El Colegio de México.
- _____. (2002). *Necesidad de conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (2011). *Los horizontes de la razón III: el orden del movimiento*. Barcelona: Anthropos.

Capitalismo cultural, sociedad mediatizada y escuela

Ancízar Narvárez Montoya

INTRODUCCIÓN

El título de la cátedra, Educación, política y subjetividad, es para mí casi una provocación. Es la ocasión para traer a cuento algunos temas que he desarrollado en mi propia tesis doctoral y hacer el nexo con algunos otros problemas de investigación¹: se trata de la relación entre el capitalismo y el sujeto, relación completamente atravesada por lo que llamamos educación, pero que, para ser más precisos, llamaremos escolarización y alfabetización.

Dependiendo de la manera como cada nación encara esta relación, es decir, la subjetivación del individuo y la sociedad a través de la escuela, se puede producir una sociedad alfabetizada o, en su defecto, una mediatizada, lo cual le da un lugar en el mundo del capitalismo cultural que puede ser central o periférico.

1. El énfasis en Educación Superior, Conocimiento y Comunicación de la Maestría en Educación de la UPN; y las líneas sobre Industrias Culturales y Economía del Conocimiento del Grupo Temático de Economía Política de la Comunicación y la Cultura de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación –Alaic–.

Es difícil orientarse entre todos los nombres que a diario surgen para tratar de nombrar la época actual, puesto que cada uno responde más que a un interés de conocimiento, a un interés de facto. Hace años el profesor Roncagliolo (1997) escribió un artículo pionero que vale la pena rescatar, en el que daba cuenta de la red de términos acuñados para nombrar la nueva época y las limitaciones de cada uno.

En cuanto a la caracterización del capitalismo actual, se encuentran por lo menos dos tendencias: una intenta cambiar el nombre del capitalismo por otro más neutral, como “sociedad de la información o del conocimiento”; otra intenta renombrar el capitalismo actual como capitalismo informacional, cognitivo, inmaterial, intelectual, para diferenciarlo de etapas anteriores de este. El adjetivo “cultural” para el capitalismo marca una diferencia: estamos preocupados por el sujeto más que por la información o el conocimiento, en este último caso, más por el conocimiento *tácito*, ligado al sujeto, que por el conocimiento *codificado*, ligado a las máquinas; más por la memoria como acumulado *cultural* que por la memoria como acumulado *informático*.

SUJETO Y CAPITALISMO

El individuo es un producto biológico; el sujeto es un producto cultural. El individuo es un miembro de una especie; el sujeto es un miembro no de la especie humana, sino de un grupo humano diferenciado, de una etnia, es un individuo atravesado por una lengua. El individuo es el medio por el cual la especie garantiza su supervivencia y su reproducción; el sujeto garantiza la reproducción del grupo o, en sentido amplio, de la etnia.

Esto no es un dato nuevo, más bien es la condición de existencia de la humanidad. Toda la historia que conocemos oficialmente se basa en luchas entre pueblos identificados étnicamente, no social ni económicamente: los griegos contra los persas; los romanos contra los cartagineses, los germanos, los galos, los eslavos, los muiscas, los incas, etc. Pero con el advenimiento del capitalismo se nos aparecen dos nuevos agentes sociales que habrán de protagonizar la historia moderna: los Estados-nación y las clases sociales.

Los Estados-nación juntan y homogeneizan diversos grupos étnicos, independientemente del peso de uno u otro dentro de dichas naciones, con lo cual los reducen a individuos; no hay

correspondencia entre Estado y etnia y prácticamente se ha tornado imposible, pues hoy existen solo 192 Estados-nación frente a más de 6000 lenguas vivas, o sea que tienen hablantes nativos. Por tanto, la simple aritmética dice que todos los Estados-nación son multiétnicos y multiculturales. Los Estados tienden a disolver las etnias y a establecer una relación con los sujetos en tanto ciudadanos, consumidores, trabajadores, etc.

Las clases, en cambio, tienden a dividir las etnias. Así, ya no se habla de los franceses sino de la burguesía francesa y los trabajadores franceses, por ejemplo, y de sus respectivas autopercepciones: los socialistas, los liberales, los comunistas, los republicanos, de cada país. Los partidos son la expresión de esa división. O sea, en el proceso de disolución de las etnias, el Estado-nación ha convertido a unos sujetos en proletarios y a otros en capitalistas o en campesinos y demás clases intermedias. En consecuencia, la *nacionalización*, o el proceso de homogeneización de las etnias, y la *clase*, que es el proceso de división de estas en explotados y explotadores, o por lo menos en propietarios y no propietarios, devienen en las nuevas formas de subjetivación bajo el capitalismo.

Pero todavía queda otro proceso atribuido a la modernidad tardía, una nueva homogeneización que ya no pretende disolver a las etnias sino a las clases en individuos. Es el típico proceso de *masificación*, ya no porque se desdibujen las fronteras étnicas sino las fronteras de clase, a través, principalmente, del acceso de las clases trabajadoras a la movilidad social (clases medias, las llaman), a través del consumo, de la cultura mediática y de la educación escolar, como lo explica bien Hoggart (1958) en la que se considera la obra fundacional de los estudios culturales (Hall, 2007).

Este parecía ser el final feliz del relato de la modernidad (que es el eufemismo para llamar al capitalismo), pero de repente saltan ante nuestros ojos conflictos que parecían extinguidos o por lo menos menguados: el de las civilizaciones (el hecho de que Huntington sea asesor de los gobiernos norteamericanos y sea de derecha no quita que tenga algo de razón); el de las religiones; el de las etnias (hoy tenemos a los catalanes y los vascos contra los españoles, a los escoceses contra los ingleses, a los ucranianos contra los rusohablantes); el de las regiones, o sea, las alteridades duras. Por otro lado, surgen algunos conflictos de diferencia (no exactamente de alteridad) que

son formas distintas de vivir la subjetivación compartida, como los conflictos de género, de edad, de región, etc.

Sin embargo, aunque el panorama parezca tan diverso, lo que se pretende demostrar es que, aunque todas son formas de subjetivación propias del capitalismo, en la sociedad capitalista la subjetivación tiene solo dos grandes caminos: la alfabetización y la mediatización.

LA CULTURIZACIÓN DE LAS DESIGUALDADES O LA SUBJETIVIZACIÓN DE LO SOCIAL: DE LO POLÍTICO A LO CULTURAL

Entre los estudiosos de la cultura parece haber una encrucijada de la cual no se ha podido salir, en parte por el prejuicio de la *diversidad* como opuesta a la *integración*. Al tiempo que se reivindican la flexibilidad, la liviandad, la inmediatez, la falta de memoria de largo plazo en los procesos de enculturación actuales, se reivindica, igualmente, la etnicidad en términos de rasgos identitarios de minorías nacionales, de autenticidad, de resistencia contra la homogeneidad nacional, etc. Es decir, en nombre de lo más flexible se reivindica lo más sólido; en nombre de lo más cambiante, se reivindica lo más estable; en nombre del futuro, se reivindica el pasado del pasado.

No es que esta diversidad no sea una realidad, sino que no se explica como una superación de la modernidad, sino como la simple realidad de esta: ni la modernidad eliminó la diversidad ni la posmodernidad es una reivindicación de las diferencias, sino una culturización de estas (cultura étnica, juvenil, de género, de clase, de región, etc.), de manera muy aleatoria y poco jerarquizada, como si todas tuvieran igual nivel. Esto es lo que pasa cuando se reemplazan los conflictos de intereses (socioeconómicos) por los conflictos de símbolos (culturas).

Se puede proponer una jerarquía de los problemas culturales y de los procesos de enculturación (y por consiguiente de subjetivación) como una lucha por la construcción de los sujetos, teniendo como base los códigos y no solo los intereses.

Este punto de partida permite un abordaje que puede poner en cuestión en muchos aspectos el tratamiento dado hasta ahora al asunto de la cultura. Si esta se entiende como *códigos* y *narrativas*, como

un conjunto de sistemas simbólicos, los conflictos fundamentales son étnicos y los problemas de *clase*, *raza* y *sexo* pasan a ser subordinados, aunque se intente ponerlos a todos en el mismo nivel; por otro lado, si la *clase* se pone en un nivel en que subordina o relativiza los problemas de raza, sexo y grupo *etario*, todavía queda por fuera el problema de la *etnia* y la *nación*; además, el conflicto de la *religión* y de la *ideología* pasa a ser aún más subordinado, en la medida en que la religión, si bien suele ser un nexo primordial, hoy es cada vez más un asunto de elección, mientras que las clases sociales, y con ellas las ideologías, hacen su aparición apenas en el capitalismo, en el sentido de clases para sí, o sea como condición subjetiva.

En este cruce de conflictividades explícitas o latentes, ¿cuál es el modo en que se produce la subjetivación de los individuos en las sociedades actuales? ¿Son tan flexibles e indefinidas la subjetividad, la identidad y la conciencia en los tiempos que corren? ¿No sobreviven núcleos duros de cultura heredados que se mantienen como matrices a pesar del cúmulo de experiencias culturales a que estamos expuestos en la contemporaneidad?

Nos hemos entrampado en una falsa dicotomía: el reconocimiento o la redistribución (Fraser, 1998), la cultura o la política. En realidad, el hombre nace a la vez etnizado y enclasado: etnizado, a través del habla; enclasado, a través de su lugar socioeconómico. Pero como no hay clases sin hablas, ni hablas que no estén enraizadas socialmente, entonces la etnización, en el capitalismo, deviene una forma de enclasamiento por participación desigual en la distribución de los recursos culturales legítimos y empoderantes; al mismo tiempo, el enclasamiento, en el capitalismo, deviene en una forma de etnización que se traduce en falta de reconocimiento (discriminación) a una condición de “deficiencia” cultural nacida de la no posesión de recursos económicos. Hay cierta relación entre logro académico y situación social.

En el primer nivel de enculturación y subjetivación estaría el problema étnico, entendida la etnia como grupo lingüístico y el grupo lingüístico como *habla* en sentido lato, es decir, como oralidad, ya se trate de una lengua realmente diferente a la nacional o de una variedad regional de esta, de un dialecto. El punto aquí es que la experiencia de incorporación al mundo se lleva a cabo mediada por un habla particular (que no es individual, pero tampoco nacional,

y menos universal, precisamente porque es étnica y, como se dijo, las etnias superan ampliamente por su número a las naciones). Tal vez en esto no haya mayor discusión. ¿No se le puede llamar a esto identidad primordial? ¿Acaso escogemos la lengua en que nos enculturizamos? ¿Acaso nos podemos deshacer de ella como si fuera algo externo? ¿No conforma ella en primera instancia nuestro *habitus*? ¿No condiciona ella en gran medida la manera de entender el mundo? ¿No es ella la que permite incorporar otras experiencias culturales como las de los medios y la de la escuela?

El segundo nivel de la enculturación (y de la subjetivación) es el idioma nacional estandarizado a través de la *escritura*. Todos los Estados-nación tienen al menos un idioma oficial, codificado por escrito, no importa que sea la lengua colonial e, incluso, que no sea mayoritaria; es a través de ella que se conoce tanto el relato de la nación (la historia), del territorio (la geografía) y de las instituciones jurídicas (el Estado), como la literatura y la ciencia universal y nacional, o sea todo aquello que el sujeto no conoce por experiencia directa en su vida cotidiana. Esta es una experiencia cultural tan importante como la primera y en la difusión de ella el papel fundamental es de la escuela. Esta es la experiencia cultural de lo público, de la esfera pública en sentido estricto, pues *no hay esfera pública sin un lenguaje compartido*, esta no existe en una constelación de guetos.

Ahora bien, ¿dónde devienen problemas políticos, es decir, públicos, los problemas de etnia, de región, de clase, de género y de edad? Obviamente en la esfera pública. Así como no existe el problema regional si no existe la región como entidad subnacional, y esta no existe si no existe la nación como entidad suprarregional, tampoco existen los problemas étnicos si no es por la existencia de las identidades sobrepuestas, la nacional y la étnica.

En este mismo sentido se puede decir que los problemas de clase, de género y de edad existen en la esfera pública en la comunidad nacional, por cuanto se trata de grupos que hacen parte de la nación y, por consiguiente, comparten el mismo código de comunicación. Así, los problemas de clase, raza, género y edad no son más que maneras distintas de vivir la experiencia de la nación; estos están pues subordinados a la cultura nacional. Son subculturas o “variaciones de la pauta o cultura dominante de una sociedad” (Picó, 1999, p. 248). Ese compartir un código común mínimo, desde

luego impuesto por relaciones de fuerza, como se ve a propósito de la formación de la cultura nacional, es lo que permite afirmar que los pobres de un país se parecen más a los ricos de su mismo país que a los pobres de otros países (Muñoz, 1990).

Sin embargo, se debe establecer una diferencia entre estos grupos subnacionales y los problemas étnicos, puesto que las etnias tienen de por medio la existencia de una lengua propia, es decir, otro código, pero, aun así, solo devienen problemas públicos en cuanto saltan a la esfera pública, y para hacerlo tienen que ser codificados en la lengua común, cualquiera que sea. En este sentido, son también problemas subordinados a la existencia de una cultura nacional, aunque si hacen valer sus tradiciones simbólicas, y sobre todo lingüísticas, y con ellas su propia institucionalidad, pueden llegar a ser verdaderas contraculturas en el sentido de alternativas de sociedad.

Si este es el escenario de la enculturación y de la subjetivación, el de la cultura nacional, puesto que es allí donde emergen los problemas subnacionales, ¿cuál es la jerarquía de estos conflictos de intereses? Se puede decir que la jerarquía hoy se la disputan los problemas étnicos y los de clase, como alteridades duras, la una en términos culturales y la otra en términos políticos.

El multiculturalismo reivindica las *subculturas* como una forma de resistencia contra la homogeneización y contra la imposición de la cultura hegemónica, es decir, como la garantía de la diversidad; pero cuando se culturizan o se etnizan de esta forma los conflictos, todos los sectores sociales se convierten en minorías, las reacciones son dispersas, se pueden controlar sus reacciones y se dificulta la unidad de un proyecto alternativo de sociedad (no de comunidad), es decir, una contrahegemonía. Estas son las principales objeciones contra la etnización de los conflictos (Picó, 1999, p. 246).

Por otro lado, tanto las culturas *juveniles* como el *feminismo* son productos de la modernidad, del capitalismo. La existencia de la juventud como categoría social es inherente a la expansión y extensión de la escolaridad obligatoria y las culturas juveniles emergen de esa moratoria social y de la capacidad de consumo que adquieren los jóvenes gracias al capitalismo desarrollado; la aparición de estas está estrechamente ligada a la creación de una industria cultural (Picó, 1999, p. 256). Entre tanto, el feminismo es una consecuencia igualmente de la incorporación de las mujeres a la producción, de su poder adquisitivo,

de su libertad individual, etc. ¿En qué medida los valores atribuidos a las mujeres como opuestos a los de los hombres, como el igualitarismo, el altruismo, el pacifismo, la cooperación, son una contracultura? ¿No son los roles que se les han asignado culturalmente? (p. 251). El feminismo no es, pues, una contracultura en términos de códigos ni de valores. Tampoco lo son las culturas juveniles. Fungen entonces como subculturas, o sea como formas de vivir la cultura hegemónica, pero no tienen en rigor un proyecto alternativo de sociedad.

Cuando los conflictos se leen en términos de *clase*, la lucha ya no se centra en la cultura hegemónica sino en las clases dominantes, y en el sistema y la distribución desigual tanto de los recursos materiales como culturales, lo cual incluye la cultura hegemónica. En ese sentido, la cultura de clase es parcialmente una contracultura, pues codifica la sociedad con las mismas matrices occidentales de la clase dominante, pero con valores éticos e intereses materiales opuestos. La manera como se articulan la subcultura de clase con la cultura hegemónica es un problema de la economía política de la cultura. Ahora, las condiciones racial y sexual son irrenunciables, irreductibles, innegociables, por eso no pueden ser objeto de discusión.

En cambio, la condición de clase y la condición étnica (entendida como cultura o lengua) pueden ser objeto de discusión, puesto que son susceptibles de cambiar tanto individual como estructuralmente. Es decir, se puede cambiar de clase social si se lo permiten las circunstancias sociales, se puede cambiar de nacionalidad y puede cambiar la relación entre las etnias o entre las clases; por eso los *aggiornamenti* dentro del espacio de la sociedad nacional son también inevitables.

En cambio, la asunción religiosa, ideológica y política son contingentes, como lo es parcialmente la nacionalidad. Es decir, son producto de una decisión, de una adscripción, no de una herencia. Son un nexo secundario, no primordial (Geertz, 1973). En tal sentido, son susceptibles de cambiar, de deshacer; en ello no va comprometida la integridad del sujeto.

En resumen, ¿qué pasa con la relación entre clase y etnicidad en el capitalismo? Si le atribuimos a la etnia connotaciones biológicas, es inamovible; en cambio si la entendemos como la identidad cultural primaria, no solo es posible cambiarla en algún sentido, aunque no totalmente (pues es casi imposible desarraigar del sujeto la lengua materna), sino, sobre todo, ampliarla con nuevas

experiencias culturales. Ese es también el caso de la cultura de clase. En ambos casos, la reivindicación de la *resistencia* basada en la conservación de una y otra cultura como enclaustramiento, como autoexclusión de las minorías étnicas o de los sectores populares, como una etnia social (Grimson, 2012), en sus propios saberes, es una forma no solo de privarlos de nuevas experiencias culturales, sino de apartarlos de la esfera pública y, por tanto, de la posibilidad de hacer valer sus derechos e intereses en condiciones de igualdad.

La etnización de los conflictos puede desembocar en un refuerzo de la marginalidad. Uno de los antidotos contra la *guetización* sería en principio la cultura alfabética, como primera incursión en la esfera pública, que hace visibles los conflictos subnacionales. Esta sería en realidad la subjetivación en cuanto permitiría realmente al sujeto la capacidad de agencia (Giddens, 1998). Sin embargo, ello implicaría la apropiación, no la negación, de la cultura hegemónica.

LA HEGEMONÍA: ENTRE LO ESTRUCTURAL Y LO COTIDIANO, ENTRE LAS FORMAS DE PENSAR Y LAS FORMAS DE HACER

Parece claro entonces que la lucha contrahegemónica no es contra la cultura hegemónica sino por el acceso a ella; a diferencia de las teorías en boga sobre lo popular y la resistencia, se sitúa más en la estructura que en lo cotidiano, más en las formas de pensar que en las formas hacer. Toda sociedad está informada por una o varias culturas hegemónicas. Estas imponen las formas de hacer legítimas de la sociedad. Ya se trate de la lengua, del gusto, del conocimiento y especialmente de la ética y la política, hay una manera correcta, visible y regular de hacer, pero volvemos al problema de identificar hegemonía con algunos usos de sentido común.

Primero, identificar la hegemonía con la mayoría. Es posible que las formas de hacer de lo popular sean mayoritarias en la sociedad, pero sin ser hegemónicas, es decir, legítimas o deseables, lo cual no quiere decir que no sea lo que se usa o se acostumbra (Cfr. De Certeau, 1996).

Segundo, confundir hegemonía con homogeneidad. La hegemonía no tendría sentido si no existiera sobre quien ejercerse. Si la hegemonía fuera la homogeneización completa de la sociedad en

torno a una sola forma cultural, no sería una relación y simplemente no aparecería a la vista siquiera de los investigadores. Las formas de hacer de lo popular de las que habla De Certeau existen justamente porque existen unas formas hegemónicas, así como los modos de producción precapitalistas coexisten con el modo capitalista en una formación social, las lenguas nacionales con las indígenas, las culturas nacionales con las regionales y folclóricas, y las decodificaciones hegemónicas con las oposicionales de las que habla Hall (1999).

Desde luego estas formas de hacer subordinadas (porque no tienen ni pretensión ni capacidad de ser alternativas) ocurren en un tiempo y un espacio sociales: lo cotidiano y lo táctico, o sea que serían lo opuesto al sistema y a lo estratégico; es decir, operan como resistencia.

Aquí aparecen los interrogantes que sugieren lecturas que asocian la lucha contrahegemónica con la reivindicación de lo popular y con la resistencia: uno de tipo político ¿qué importancia tienen estas manifestaciones si por definición, según De Certeau (1996), lo popular “No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo” (p. 43) o si “lo que gana no lo conserva” (p. L)? Es decir, la resistencia popular no es estratégica y, por consiguiente, sería irrelevante políticamente. No hay relevancia política si no hay aspiración a la hegemonía.

El segundo interrogante es casi técnico y tiene que ver con las formas de la cultura: al parecer el autor afirma que las formas de hacer de lo cotidiano se resisten a las formas hegemónicas en la medida en que

forman frases imprevisibles. Aunque estén compuestas con los vocabularios de lenguas recibidas y sometidas a sintaxis prescritas, esas frases trazan las astucias de otros intereses y deseos que no están ni determinados ni captados por los sistemas donde se desarrollan. (p. XLIX).

Aquí el optimismo parece más desbordante, primero porque, en rigor, no existen frases imprevisibles; segundo, porque precisamente la sintaxis es la forma, es la que permite las frases y las hace previsibles, es decir, determinadas; tercero, si se asume la sintaxis, se está asumiendo justamente lo sistémico, es decir, lo dominante, así que hay

una contradicción entre resistir como negación de lo dominante y la asunción de la sintaxis dominante; finalmente, lo que es peor, el único espacio de posibilidad de creación realmente existente en ese marco es el del vocabulario, pues el léxico de una lengua puede cambiar sin que cambie la lengua y, sin embargo, según el párrafo citado, hasta el vocabulario es el de las lenguas recibidas. Es decir, las formas de hacer de lo popular son posibles porque los dominantes ya han implantado un interlocutor real o ficticio (p. 40) que usa la misma lengua en otro sentido. Esto no es gratuito, pues la gramática no es solo una técnica de la lengua sino también una forma de pensar, la cual se impone a la representación y, por consiguiente, a una forma de actuar.

Lo que parece importante es que el autor deja entrever la existencia de esas tácticas como estructuras de largo plazo que subsisten a pesar de la sucesión de órdenes sistémicos, como ausencia de poder, como recurso de los débiles: “Tal vez respondan a un arte sin edad, que no solo ha atravesado las instituciones de los órdenes sociopolíticos, sino que se eleva más alto que nuestras historias” (p. 46). Esa variedad de formas perdurables de hacer se relacionan justamente con la estructura de largo plazo de las culturas populares, pero al no proponerse más que la permanencia, son subordinadas mas no contrahegemónicas.

SOCIEDAD MEDIATIZADA Y SOCIEDAD ALFABETIZADA

Se pueden establecer dos tipos de sociedades según su *enculturación*, que para nuestro caso es igual a *subjetivación*. Para Martín Serrano (2009), la *socialización cognitiva* se ha desplazado *de lo alfabético a lo oral-icónico a partir de los años sesenta, y a las TIC a partir de los ochenta*². Esto supondría que la socialización cognitiva habría sido alfabética antes de 1960. ¿Desde cuándo? ¿Desde la formación de los sistemas nacionales de educación de los siglos XIX y XX? ¿Desde la imprenta en el siglo XV? ¿Desde la escritura alfabética hace 2500 años?

Cuando se trata de la *enculturación alfabética*, no hay sociedades alfabéticas, es decir que puedan ser socializadas cognitivamente de manera natural a través de códigos alfabéticos, o que sean de origen

2. Nótese la confusión entre códigos (oral-icónicos) y técnicas (TIC).

alfabético, sino que solo existen sociedades más o menos *alfabetizadas*, que llegan a serlo por la acción institucional. Mucho menos se puede hablar del paso de lo alfabético a lo oral-icónico a partir de los años sesenta o en cualquier otra época, como lo afirma el autor, pues lo oral y lo icónico siempre han existido, mientras que la alfabetización como cultura siempre ha sido marginal en el mundo (Occidente), en el tiempo (2500 años), entre las naciones (solo algunas son alfabetizadas), entre los individuos (solo algunos adquieren pragmáticas alfabéticas) y en un mismo individuo (incluso los académicos solo actuamos con base en saberes alfabéticos excepcionalmente).

En cambio las sociedades son *icónicas* desde hace 35 mil años (Leroi-Gourhan, 1971) y naturalmente *orales* desde hace 100 mil años (Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza, 1999), es decir, se pueden socializar cognitivamente en estos códigos, sin necesidad de “estudiarlos” ni institucionalizarlos. Por tanto, no hay sociedades iconizadas ni oralizadas, porque no llegan a serlo sino que lo son de origen. Lo que sí ha pasado en el último tiempo es que pueden ser más o menos *mediatizadas*, dependiendo de la infraestructura técnica para la transmisión de esa herencia oral-icónica, pero esto, la técnica, no cambia la cultura, no cambia los códigos. Las TIC sirven tanto para transmitir códigos orales e icónicos como alfabéticos.

Entonces lo que ha pasado a partir de los años ochenta es que ha habido un proceso de mediatización de ambas culturas, es decir, de reproducción y circulación técnica expansiva que ha llegado a lo que llamamos masificación. Sin embargo, aquí viene una paradoja: la cultura alfabética es más fácil de mediatizar técnicamente, pero más difícil de masificar socialmente; en cambio la cultura oral-icónica es más difícil de masificar técnicamente, pero más fácil de masificar socialmente. Esto se debe a que la primera es gramaticalizada y requiere aprender reglas antes que consumir y producir sus textos, mientras que la cultura oral-icónica permite conocer los textos incluso ignorando sus reglas de construcción.

Esto hace que la educación alfabética tenga que ser regulada, graduada y demás, y esa es la función que se le ha entregado a la escuela, mientras que la difusión de la cultura oral-icónica, que es espontánea, se le ha entregado a los medios. La difusión de la primera o su democratización ha sido una tarea histórica del Estado, y ha conducido a sociedades más o menos *alfabetizadas*, mientras que la difusión

de la segunda lo ha sido del mercado y ha llevado a sociedades más o menos *mediatizadas*. La razón es que el mercado de la primera hay que formarlo, mientras que el de la segunda está preformado.

Sin embargo, Internet como paradigma de las TIC es un producto de la alfabetización y es, a la vez, el instrumento de la mediatización, de tal suerte que la relación de las sociedades mediatizadas con las TIC es solo de consumo, no de producción. Es decir, la alfabetización produce los medios para la alfabetización y para la mediatización. Mientras más icónico es un texto, más alfabética es su producción. En una palabra, la mediatización depende también de la alfabetización.

En un estudio realizado en el 2010 (Narváez, 2011) para revisar otro realizado en el 2001 (Narváez, 2002) y ver qué había pasado en 10 años en América Latina con las TIC, encontré que las diferencias entre los primeros 12 países de la OCDE y los primeros 12 de América Latina y el Caribe en materia de mediatización se habían reducido en alto porcentaje, al pasar de una diferencia de 18 a uno a una diferencia de seis a uno en solo una década. Esto podría suponer que podemos lograr la convergencia (es el término de la Cepal) en materia de mediatización.

Pero mientras las diferencias se reducen en materia de conectividad o mediatización, las diferencias más pequeñas en materia de escolarización, que son en promedio de diez a ocho, se traducen en diferencias de diez a uno en investigación y desarrollo, luego en diferencias de 17 a uno en materia de investigadores, para terminar con una diferencia de 100 a uno en materia de patentes, una situación igual o peor que la de hace 20 años, expuesta por el doctor Llinás (1998). Esto implicaría que la *alfabetización* potencia el desarrollo de los demás factores relacionados y multiplica la productividad del conocimiento.

¿Por qué una diferencia tan pequeña en materia de cobertura escolar en general se convierte en una diferencia tan abismal en materia de producción? Creo que son varias las razones, pero muy especialmente tienen que ver con la educación superior como instancia propiamente de producción alfabética: primero, la tradición; segundo, la cobertura; y tercero, la calidad de la oferta, no del resultado.

La tradición de la educación superior en Colombia tiene no solo el estigma de haber sido privada sino de que la universidad pública ha

nacido muerta; hemos tenido un pequeño auge de la universidad en la segunda mitad del siglo XVIII, aunque nunca se pudo materializar la idea de la universidad real, a pesar de los esfuerzos de Mutis y algunos virreyes; tuvimos otro pequeño repunte en los años de la República Liberal y, finalmente, uno más a partir de 1960 durante el Frente Nacional; tres pequeños auges que coinciden con tres intentos de modernización. Pero solo a partir de 1990 empezamos a pensar en los verdaderos problemas de la producción, es decir, la formación doctoral, la investigación y las publicaciones. En síntesis, perdimos todo el siglo XIX y casi la primera mitad del siglo XX (Narváez, 2013).

La cobertura. Un solo dato puede ilustrar esta diferencia: a raíz de la discusión sobre el resultado para Colombia de las pruebas Saber, se allegan estos datos: “El 98% de los estudiantes termina la educación secundaria y casi un 60% obtiene un título universitario en Corea del Sur”; la cobertura de la educación superior es del 103%. En contraste, en Colombia es del 37% y se gradúa la mitad, o sea el 17,5%.

La calidad de la oferta. Según una conferencia de la profesora Bittencourt en el 2011, el presupuesto de la Universidad de Campinas, que es más o menos del tamaño de la Universidad Distrital por el número de estudiantes, era igual al presupuesto de todas las 34 universidades públicas de Colombia.

Esto se traduce en datos. Acaba de conocerse el *ranking* 2013-2014 de las mejores 400 universidades del mundo y, ¡oh sorpresa!, de las primeras 20, 17 universidades son de Estados Unidos, dos del Reino Unido y una de Suiza. Entre las 400, solo hay ocho de España (cuatro de Barcelona), dos de Brasil (Sao Paulo y Campinas) y una de Hispanoamérica, la Universidad de los Andes de Colombia (World University Rankings 2013-14, 2014).

En síntesis, las universidades son anglosajonas. La razón: ellos se inventaron la universidad moderna, la cual se mide según sus parámetros, entre ellos, las publicaciones en sus índices, que, además, para estar en ellos, tienen que ser en inglés. Hacia 1990, ya las publicaciones en inglés en el mundo, en las diferentes ciencias naturales, habían arribado al 80% en promedio, en humanidades, al 82%, aunque en ciencias sociales todavía promediaban el 50%. Así mismo, las citas provenían del inglés entre el 80% y el 95% de los casos (Ortiz, 2009).

Las publicaciones de libros no muestran otra cosa: 205.000 títulos al año en el Reino Unido y 176.000 en Estados Unidos. ¿Cuántas son las traducciones al inglés? Entre 3% en Reino Unido y 5% en Estados Unidos. El resto de Europa en promedio traduce el 20% de los títulos que publica. El 61% de las traducciones proviene del inglés (Ortiz, 2009). En síntesis, la producción en lengua inglesa llega a todas partes, pero las otras lenguas no afectan a los hablantes en inglés.

LA “SOLUCIÓN” DE LA MEDIATIZACIÓN O EL INFORMACIONALISMO

La religión laica del informacionalismo (cuya iglesia es la ITU y que se volvió religión oficial en el mundo a través de la cumbre mundial de la Sociedad de la Información, Unesco 2003-2005) tiene su fundamento en la afirmación de Castells (1999, p. 47), según la cual la *sociedad informacional* es aquella en la que “la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las *fuentes* fundamentales de la *productividad* y el *poder*, debido a las *nuevas condiciones tecnológicas que surgen en ese periodo histórico* (resaltado añadido)”. Esto desde luego no se sostiene. Ahora, según algunos autores, ya estamos en la era del capitalismo cognitivo (Blondeau et al., 2004). La única definición económica que conozco del capitalismo cognitivo es la de Herscovici, según la cual:

En el *capitalismo cognitivo*, el concepto de trabajo abstracto es sustituido por el de conocimiento *codificado*, y el concepto de trabajo concreto por el de conocimiento *tácito*. Teniendo en cuenta el grado de complejidad de la información que los obreros tienen que manipular, el conocimiento tácito a disposición de los obreros y de las diferentes instituciones es un elemento importante de valorización del capital. (Herscovici, 2006, p. 30).

El paso del conocimiento tácito al *codificado* es típicamente lo que hoy llamamos información, la cual se puede obtener a través de la mediatización de la sociedad. El proceso en el que nos encontramos hoy es uno en el que, por un lado, el conocimiento codificado pasa a ser una mercancía perfectamente medible y transferible, enajenable e intercambiable y, por tanto, alienable; pero se supone que en este

momento el conocimiento tácito del artista, del comunicador y del profesor no es todavía susceptible de convertir en conocimiento codificado, en software.

Por otro lado, como consecuencia de lo anterior, no se ha producido todavía una expropiación originaria del conocimiento (Bolaño, 2013) a estos trabajadores, pero estamos iniciando la fase de la subsunción real del trabajo intelectual en el capital, es decir, aquella en la que el capital no solo controla la parte administrativa y económica del proceso de producción, sino también su parte técnica. Estamos llegando a la fase en que pasamos de la división social a la división técnica del trabajo intelectual, con una particularidad agravante: el control del proceso se hace especialmente a través del software administrativo, ya que no ha sido posible la sustitución del trabajo docente e investigativo por el software pedagógico o investigativo.

A diferencia del proceso de sustitución de la manufactura por la industria, en la que los ingenieros se presume que saben más que los artesanos, al tiempo que las máquinas son más productivas y reducen los costos de producción, en el paso al capitalismo cognitivo ocurren dos fenómenos contrarios: uno, los que controlan los procesos productivos no saben más sobre los procesos que pretenden controlar que los trabajadores que pretenden sustituir, por lo cual el control se hace desde la ignorancia y desde la coerción, el modelo Colciencias y CIUP en los últimos años es un buen ejemplo; dos, las máquinas inteligentes todavía no pueden sustituir a los profesores e investigadores, por lo que su uso en vez de reducir los costos de producción los aumenta, pues se hacen necesarias como dotación del trabajador pero no pueden reducir ningún otro costo.

El conocimiento codificado se incorpora al capital fijo; el conocimiento tácito, en cambio, en cuanto es inescindible del sujeto conocedor hace imposible prescindir del trabajador sin prescindir del conocimiento (Herscovici, 2006, p. 30).

Aun así, a propósito de la crisis financiera de 2008, Narváez (2010b) había dicho en otra parte que con el uso generalizado de las TIC lo que viene sucediendo es que más conocimiento tácito se está volviendo conocimiento explícito, codificado, por tanto, expropiado al trabajador. En este sentido, el trabajador intelectual va perdiendo importancia como creador de valor de cambio, de mercancías, y adquiere valor como creador de valor de uso para el capital, de valor

indirecto, de ideología. Al trabajador intelectual se le exigen menos conocimientos y más compromiso, es decir, más sumisión y más ideología, pues gracias a las TIC los conocimientos pueden ser remplazados por información, especialmente en la periferia del sistema.

Esto no es lo peor. Como sostenía Habermas (1992), la eficacia de la técnica se hace autoevidente y, por tanto, inmune a la discusión. Según el nuevo evangelio de la cibercultura, la crítica es una actitud reaccionaria y nostálgica, “es la coartada de un conservadurismo hastiado, incluso de las posiciones más reaccionarias”, como lo sostiene Levy (2007, p. 206). Eso es confundir el capitalismo y la crítica del capitalismo, que son de la esfera ética, con la cibercultura, que corresponde a la esfera técnica. Desde luego, con esas comprensiones no hay posibilidades de discutir. Un filósofo debería saber que no hay soluciones técnicas para problemas éticos.

¿POR QUÉ CAPITALISMO CULTURAL?

El capitalismo cultural se basa en la tradición alfabética, primero, por la gramática, segundo, por la sociedad alfabetizada, por la posibilidad de pensar en abstracto. Esto tiene efectos cognitivos y éticos.

En efecto, la ciudadanía es un proceso de abstracción. Nadie tiene la experiencia de la nación completa; solo se puede pensar más allá de los nexos primordiales, o sea más allá de la experiencia inmediata, del grupo inmediato, como *habitus* democrático, incluso *habitus* de justicia social, en abstracto.

Desde el punto de vista cognitivo, no es suficiente solo con tener acceso a información, tener título de doctores, esos se pueden conseguir, sino tener apropiada la gramática y el *habitus* académico, el *habitus* científico, es decir, la pragmática. El capitalismo cultural se funda en esa jerarquía. No se trata del acceso a la información, de cuántos libros y artículos podemos almacenar en nuestros aparatos electrónicos, que es el informacionalismo o la mediatización, sino de cuántos podemos leer, cuántos podemos entender, con cuántos podemos establecer diálogo crítico y, por supuesto, cuántos podemos producir; eso es la alfabetización.

En síntesis, el capitalismo cultural implica varios niveles de subjetivación: uno, en la tradición oral-icónica, que se puede potenciar

por los medios; dos, en la tradición alfabética del idioma nacional que da la posibilidad de acceder a la esfera pública nacional y a la ciudadanía, y que se adquiere por la escuela; tres, en el nivel académico y científico. Este último se puede alcanzar en cualquiera de las lenguas modernas, pues se trata del *habitus*, no de la información. El *habitus* depende críticamente de la tradición escolar, como en Occidente, o de la decisión política, como en los nuevos países industrializados (NPI). En eso radica la permanencia de la relación centro-periferia en el capitalismo cultural: en el centro producen conocimiento y nosotros en la periferia consumimos información (cfr. Narváez, 2010^a; Sierra, 2006). Lo que no se puede seguir haciendo es aspirar al desarrollo sin asumir la cultura del desarrollo.

REFERENCIAS

- Blondeau, O., Whiteford, N. D., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, A., Boutang, Y. M. y Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños-Creative commons.
- Bolaño, C. (2013). *Industria cultural, información y capitalismo*. A. Narváez (trad.). Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (1999). *La era de la información* (Vol. 3). México: Siglo XXI.
- Cavalli-Sforza, L. y Cavalli-Sforza, F. (1999). *¿Quiénes somos? Historia de la diversidad humana*. Madrid: Crítica.
- Certau de, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fraser, N. (1998). *Iustitia Interrupta*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1992). *Ciencia y técnica como "ideología"*. (2.ª ed.). Madrid: Taurus.
- Hall, S. (1999). Encoding/Decoding. En P. Marris y S. Thornham, *Media Studies. A Reader* (pp. 51-61) (2.ª ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- _____. (2007). Richard Hoggart, *The Uses of Literacy* and the Cultural Turn. *International Journal of Cultural Studies*, 10(1), 39-49. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/100616.pdf>
- Herscovici, A. (2006). El conocimiento, capitalismo inmaterial y trabajo: algunos elementos del análisis. *Escribanía*, (17), 25-35.
- Hoggart, R. (1958). *The Uses of Literacy. Aspects of Working-class Life with Special Reference to Publications and Entertainments*. Londres: Penguin Books (in association with Chatto and Windus).
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra. Técnica y lenguaje*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Llinás, R. (1998). Ciencia, educación y desarrollo: Colombia en el siglo XXI. En *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Colciencias, Tercer Mundo Editores.

- Martín Serrano, M. (2009). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, J. (1990). *Antropología cultural colombiana*. Bogotá: Unisur.
- Narváez, A. (2002). *Puentes tecnológicos, abismos sociales*. Manizales: Ediciones Universidad de Manizales.
- _____. (2010a). Educación, capitalismo y desarrollo. Cultura alfabética y globalización anglosajona. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 248-267.
- _____. (2010b). La crisis en los medios y los medios en la crisis. *Mediaciones*, (10), 141-154.
- _____. (2011). Capitalismo cultural. Sociedades alfabetizadas y mediatizadas. *Revista Redes.com*, (6). Recuperado de [www.redes.com/Capitalismo cultural_ Sociedades alfabetizadas y mediatizadas](http://www.redes.com/Capitalismo_cultural_Sociedades_alfabetizadas_y_mediatizadas) Narváez Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación.mht
- _____. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Picó, J. (1999). *Cultura y modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Madrid: Alianza.
- _____. (1997). Los espacios culturales y su onomástica. *Diálogos*, 50, 83-104.
- Redacción El Tiempo. (9 de septiembre de 2014). Alianza Verde rajó el sistema educativo, en sesión del Congreso. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/congreso/alianza-verde-debate-en-congreso-sobre-educacion/14511755>
- Redacción Política. (9 de septiembre de 2014). En Colombia hay universidades perratas: Claudia López. El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/colombia-hay-universidades-perratas-claudia-lopez-articulo-515693>
- Sierra, F. (2006). *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- World university rankings 2013-14. (2014). *Times Higher Education*. Recuperado de www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking

Cinco historias de mutantes: subjetividad y educación en la era de la comunicación transmedia¹

Juan Carlos Amador Baquiro

INTRODUCCIÓN

Las preguntas por las relaciones entre subjetividad y educación han cobrado especial atención durante los últimos años en campos como las ciencias sociales, la filosofía y eventualmente la pedagogía. De hecho, los vínculos entre las prácticas pedagógicas (institucionales y no formales) y las características que definen a los sujetos que habitan el mundo contemporáneo se han convertido en un núcleo de gran inquietud para la investigación social y educativa. En esta dirección, al parecer, las condiciones que constituyen a los niños y los jóvenes hoy se distancian cada vez más de las arquitecturas de formación que, mediante procesos institucionales,

1. Este trabajo se deriva de la investigación "Acción colectiva juvenil", desarrollada por el grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes, entre el 2013 y el 2014.

reafirman el rigor instruccional, la comunicación monolingüística (emisor-receptor), la adopción del texto logocéntrico y la enseñanza de tipo enciclopédico.

Los estudios arqueológico-genealógicos, inspirados en el pensamiento de Michel Foucault (1991), particularmente en Colombia, han mostrado que los discursos de verdad en la educación y la pedagogía han cumplido funciones estratégicas en la constitución de saberes pedagógicos y escolares, así como en la producción de la subjetividad a lo largo de los siglos XIX y XX, en medio de tensiones que incluyen prácticas discursivas, agentes y formas de apropiación del conocimiento. Dentro de sus aportes se puede destacar cómo la construcción de la subjetividad en los sujetos educables es un proceso que acompaña el deber ser de la escuela, en el marco de proyectos más amplios, como la consolidación de los Estados nacionales, y sofisticados mecanismos que buscan orientar las conductas de las poblaciones.

No obstante, estos modos de abordar los vínculos entre saberes, prácticas y subjetividad, a partir de una historicidad que devela la fuerza de las relaciones de poder a través de las estructuras institucionales, son insuficientes para explicar el carácter cambiante (mutable) de los sujetos contemporáneos. Alrededor de estas inquietudes, el punto de partida de este trabajo es que la constitución de las subjetividades infantiles y juveniles está atravesada precisamente por crecientes procesos de desinstitucionalización que traen consigo reacomodamientos en la construcción del yo y su relación con el tú y el nosotros. Ante el vacío de institucionalidad, esto es, la falta de credibilidad de figuras sociales de autoridad y coerción, a la par con el interés estatal por intervenir la vida privada, las experiencias infantiles y juveniles han terminado siendo tramitadas a través de otros tiempos y espacios que orientan otras formas de ser, saber y poder en el mundo social.

En consecuencia, el presente trabajo no pretende analizar la cuestión de la subjetividad por la vía de las prácticas discursivas a partir de los saberes escolares, el currículo o la institución educativa. Parte de entender la subjetividad como un proceso humano y social de interdependencias constantes entre estructuras sociales y comportamientos individuales. La riqueza de interdependencias da lugar a la vivencia de experiencias sociales y culturales, las cuales hacen posible que los sujetos, en este caso niños y jóvenes, sean,

habiten y apropien el mundo de ciertas maneras. Actualmente parte de estas experiencias se originan a través de prácticas comunicativas, mediadas por tecnologías y medios digitales, los cuales se enmarcan en un fenómeno epocal más amplio denominado convergencia cultural. Dicha convergencia surge de una particular intersección entre cultura popular, cultura digital y cultura visual.

Como se observa, este planteamiento sobre la subjetividad, a partir de la noción de interdependencia, ubica parte de la discusión en la sociología figuracional formulada por Norbert Elias (2008). No se trata tanto de una tarea sociológica como sí de acudir a una perspectiva, asumida como analizador de cambios sociales y subjetivos, que contribuya a la comprensión del presente de aquellas generaciones recién llegadas al mundo. Estas, en palabras de Margaret Mead (1997), se abren camino en la sociedad y la cultura a partir de complejas relaciones con generaciones anteriores y entre pares. Los grados de afinidad y distancia entre generaciones hacen posible las permanencias o los cambios culturales.

Para Elias (2008) la figuración es un modelo cambiante que constituyen los jugadores (actores sociales) como totalidad. Estos no solo ponen en escena el intelecto sino toda su persona: su hacer, sus omisiones y sus relaciones mutuas. Las interdependencias no solo incluyen alianzas sino también oposiciones. En sus palabras:

[...] en el centro de las cambiantes figuraciones o del proceso de figuración hay un equilibrio fluctuante en la tensión, la oscilación de un balance de poder que se inclina unas veces más a un lado y otras más a otro. (p. 154).

De esta manera, la construcción del yo opera a partir de cadenas de interdependencias que sitúan al sujeto como individuo relacional en estructuras sociales, las cuales, a lo largo de la modernidad fueron más o menos estables, pero que hoy se encuentran en proceso de redefinición.

Si bien las figuraciones en la modernidad se inscriben en el modelo civilizatorio que el propio Elias (2010) explica como mecanismo para incorporar la regulación, la vergüenza y continencia en los grupos sociales, actualmente estas contienen nuevas características. El modelo de crianza, de socialización y de educación que provee la familia y la escuela modernas, el cual resultó estable a lo largo de los últimos

250 años, se ha quebrado en la medida que las figuras sociales están perdiendo su capacidad de coerción. Incluso estas, tradicionalmente ancladas en lenguajes, prácticas y relaciones jerárquicas, también se están desestabilizando en sus composiciones y dinámicas.

El carácter narrativo y performativo de los nuevos lenguajes, mediados por el proceso contemporáneo de convergencia cultural, profundiza dicha inestabilidad. Es un escenario que acompaña el cambio cultural protagonizado por los recién llegados al mundo. Es el contexto en el que se reacomodan las cadenas figurativas en torno a la relación individuo-sociedad. No se trata de una determinación social o la causa unidireccional del surgimiento de nuevas subjetividades. El planteamiento de este trabajo es que el actual escenario de convergencia (intersección entre las culturas popular, digital y visual) introduce otros marcos de inteligibilidad, sensibilidad y sociabilidad en los niños, las niñas y los jóvenes. Allí emergen otras subjetividades.

Por esta razón, en este trabajo se emplea la metáfora mutación. Como es sabido, el término “mutación” está referido a transformaciones, cambios y novedades. Alessandro Baricco (2006) lo ha propuesto recientemente, basado en un análisis ingenioso de diversos fenómenos de la cultura que expresan modificaciones no solo de prácticas sino de mentalidades y modos de ver el mundo. Apoyado en experiencias en el campo de las tecnologías digitales, el arte y el mercado, Baricco plantea que se trata de generaciones que históricamente transitan por sistemas de paso e introducen prácticas que, en un momento dado, pueden llegar a trastocar los valores y las creencias instituidas. Luego de ser rechazadas por la cultura dominante, pueden convertirse en importantes innovaciones para el funcionamiento de la sociedad.

Las mutaciones, en el contexto de los estudios de la cultura, la comunicación y la educación, se entienden como fenómenos emergentes que, aunque implican novedad, también contienen elementos del pasado. Por esta razón, el análisis de las mutaciones de orden social y cultural debe realizarse atendiendo no solo a las expresiones de los cambios, sino a los modos como los hechos del pasado se sedimentan y hacen posible la cristalización de lo diferente. De esta manera se va entendiendo por qué el título de este trabajo tiene que ver con historias de mutantes.

En su trabajo *Sociología fundamental* Elias (2008) sostiene que, mientras las especies vivas no humanas cambian su organización social a partir de mutaciones de tipo biológico, las sociedades humanas pueden cambiar sin que se altere la constitución biológica del hombre, sin que cambie la especie. Al parecer, el carácter mutable de los seres humanos se acelera gracias a formas de comunicación que se encuentran sobrepuestas por sistemas de signos: “Estos sistemas de signos no son innatos sino que han de ser adquiridos a través del aprendizaje de otros” (p. 129). En consecuencia, una tarea central de las ciencias sociales, sugiere Elias (2008), es indagar el carácter de estas transformaciones y sus explicaciones sociales.

Como se observa, una pista para estudiar el cambio, la transformación o la emergencia en las generaciones recién llegadas al mundo está en las relaciones posibles entre lenguajes, experiencia y aprendizaje. Particularmente, en este trabajo se asume que los lenguajes se densifican tras la omnipresencia de la imagen en la vida social y cultural, así como la proliferación de nuevas prácticas comunicativas mediadas por tecnologías digitales interactivas (Scolari, 2008). Por su parte, experiencia y aprendizaje se entienden como procesos que ya no se producen exclusivamente en los espacios institucionales, sino especialmente en otros escenarios de socialización, sensibilización y praxis. Este desplazamiento de la institucionalidad, como configurador dominante del mundo social, a contextos atravesados por la comunicación, el consumo y la experiencia estética en los mundos de vida de niños y jóvenes, debe ser considerado de cara a preguntas claves:

En relación con la construcción de la subjetividad: ¿qué relevancia adquieren los tiempos y los espacios, mediados por la convergencia cultural, en los mundos de vida de las infancias y las juventudes?, ¿estas formas de construir y vivir el tiempo y el espacio modifican la subjetividad?, ¿qué expresiones de la subjetividad se inscriben en sus prácticas (sociales, culturales, comunicativas, éticas y estéticas)? Y en relación con la escuela: ¿qué vigencia tiene la escuela moderna como figura social?, ¿es posible construir currículos y prácticas pedagógicas que recuperen el lugar de la escuela como figura social?, ¿las educaciones y pedagogías no institucionalizadas (popular, comunitaria, alternativa, etc.) operan como figuras sociales?, ¿en qué consisten sus prácticas?, ¿qué lugar ocupan niños y jóvenes en sus modos de funcionamiento?

Si bien no se responderá a todas estas preguntas, serán tenidas en cuenta para aportar a la discusión sobre subjetividad y educación en el contexto de la convergencia cultural planteada. En lo que sigue del texto se desarrollarán tres puntos. En el primero, se hará una caracterización general de cinco experiencias de organizaciones en las que participan niños, niñas y jóvenes, las cuales tienen como hilo conductor la producción de prácticas comunicativas a través de la intersección entre cultura popular, cultura visual y cultura digital. En el segundo, se presentarán algunos elementos sobre la convergencia cultural y su carácter de figura social en la construcción de las subjetividades de niños y jóvenes. Por último, se expondrán algunos elementos interpretativos sobre las experiencias a partir de las relaciones entre subjetividad, figuración y educación. Este último punto busca, además, hacer un balance y exponer algunas implicaciones que para la educación trae consigo este nuevo mapa de sujeto.

EXPERIENCIAS DE MUTANTES

A continuación, se abordarán cinco experiencias de niños y jóvenes en el contexto colombiano, las cuales evidencian distintas formas de subjetividad y figuración a través de la comunicación y la cultura. Vale señalar que se trata de sujetos que tramitan su existencia a través de dos aspectos fundamentales: prácticas comunicativas digitales interactivas, y formas de acción colectiva que incluyen educación y aprendizaje, casi siempre sin la presencia de la escuela.

Las cinco historias son analizadas a partir de los resultados de la investigación “Acción colectiva juvenil”, gestionada por el grupo Jóvenes, Culturas y Poderes, y actualmente en proceso de cierre. Si bien el centro del estudio es develar las formas de acción colectiva en organizaciones y colectivos juveniles de varias regiones de Colombia, este análisis busca evidenciar los modos de construcción del yo, en relación con el tú y el nosotros, en niños y jóvenes, a partir de su participación en la convergencia cultural.

También busca destacar cómo estas experiencias entrecruzan la vida cotidiana, la experiencia estética y la acción política alrededor de modalidades comunicativas que transitan por las narrativas escrita, gráfica y digital. A través de estas expresiones, los sujetos acumulan y expanden saberes y experiencias que hacen posible cambiar,

transitar y movilizarse. Este movimiento en el tiempo no depende de su presencia en instituciones que otorgan títulos y legitiman su nivel de avance con arreglo a cursos, grados y niveles. Estos modos de ir siendo dependen de su capacidad relacional y su voluntad de ser (Zemelman, 2007). En suma, se trata de subjetividades que se despliegan a través de la mutación y no de la secuenciación. Veamos.

Corporación Sueños Films y Festival Ojo al Sancocho

Es una experiencia comunitaria ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá), gestionada por niños y jóvenes, que tiene como propósito la incidencia política, y el empoderamiento social, cultural, ambiental, económico y educativo de los sectores periféricos, locales y regionales, en torno a la construcción de una vida digna. Los niños, en un rol distinto al de estudiantes o hijos, planean junto con líderes de la comunidad y otros agentes iniciativas mediante la comunicación a favor de la paz, la convivencia, y el emprendimiento social y cultural.

A través de procesos de formación, los niños se convierten en actores, guionistas, directores y realizadores de videos alternativos y de películas. Esto les permite involucrarse con el festival en condición de organizadores o de expositores. Los criterios que orientan los contenidos audiovisuales son la no-violencia, la dignidad, el diálogo intercultural y la paz. La iniciativa parte de la necesidad de democratizar la cultura, el arte y la expresión estética.

A la par con la producción del video o el filme, proceso que les permite participar en el festival, los niños y los jóvenes experimentan distintas experiencias:

1. Participan en procesos de formación para la escritura de guiones mediante talleres de sensibilización sobre su realidad social, política y cultural. Se trata de contar historias sobre la propia vida.
2. Experimentan y producen contenidos a través de lenguajes audiovisuales, los cuales les permiten metaforizar la vida. Es una suerte de ficción narrativa que entrecruza datos y personajes de la vida cotidiana con mundos posibles, fantasías y esperanzas.
3. Participan en redes y comunidades con personas de Ciudad Bolívar y otras parte del país y el mundo. Esta participación

se apoya en usos y apropiaciones de redes sociales digitales. Publicar material audiovisual, comentar, postear, inventar un *hashtag*, entre otras, hacen parte de las acciones que movilizan a estos sujetos en el colectivo.

4. Participan en festivales internacionales. Algunos trabajos han sido reconocidos en otros países tanto por su calidad técnica, como, especialmente, por su capacidad imaginativa para narrar la adversidad y reinventar la vida.

Montemaría Audiovisual: Festival audiovisual de Montes de María

Esta experiencia tiene su origen en la iniciativa de un grupo de personas, ubicadas en El Carmen de Bolívar, quienes decidieron hacia 1994, en medio de la guerra, conformar la Corporación Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21. El grupo, conformado por líderes comunitarios, mujeres jefes de hogar, maestros, comunicadores y niños y jóvenes, busca promover espacios de comunicación alternativos que, en los procesos de reconocimiento y reencuentro, posibiliten la construcción de ciudadanía, la participación y la identidad.

234

Un criterio de trabajo fundamental es que los niños y los jóvenes compartan con adultos y mayores experiencias y saberes. Actualmente cuenta con tres colectivos barriales conformados por 45 miembros, respectivamente. Cuentan con las áreas pedagógicas, investigación, DDHH y paz, producción, administración y gestión. Estas facilitan la gestión del colectivo para impulsar diferentes redes sociales, educativas y culturales orientadas hacia la construcción de ciudadanía, y la formación de sujetos comprometidos con su realidad y sus proyectos de vida. La base de su trabajo está en la creación y los usos de los medios de comunicación alternativos y comunitarios.

Cuentan con varias experiencias. Una de ellas es Cinta de sueños, una experiencia que nació con el cine club itinerante La Rosa Púrpura del Cairo. Comprende la conformación de equipos de producción audiovisual con redes sociales de jóvenes, mujeres, campesinos y medios alternativos de comunicación. Implica trabajos de tipo educativo y comunicacional que muestran cómo se narra la vida de la región desde sus propios pobladores. A través de talleres de formación, las personas producen cortometrajes que incluyen vestuario, maquillaje, utilería, ambientación, iluminación, manejo de cámara, guiones y diseño sonoro. Estos ejercicios han consolidado la Escuela

de Producción Audiovisual, que el Colectivo de Comunicaciones ha generado informalmente a lo largo de sus 15 años de intervención en el territorio.

A manera de ejemplo, el documental *Dulce retorno: sentimientos alrededor de un festival*, cuyo horizonte narrativo es la experiencia del Festival del Dulce y la Chicha de San José del Peñón, expone la resistencia al desplazamiento a través de la persistencia de tradiciones y el arraigo de una comunidad que se reúne anualmente a compartir festivamente en su territorio de origen. Mientras que algunos han retornado, otros únicamente visitan este pueblo durante el festival. También hay quienes, por causa del dolor que les causó el desplazamiento, prefieren no volver. Este trabajo ha sido promovido por tres mujeres jóvenes: Nelly, Gloria y Elisa. La sutileza de la narrativa visual y el paisaje sonoro que acompañan la escena ofrecen otros modos de comprensión de la adversidad, la memoria y la resistencia.

Otro ejemplo es el del Colectivo Infantil de Narradores de la Memoria de San Jacinto. A través de un recorrido por la memoria del territorio y las tradiciones, estos niños relatan, a través de una combinación de entrevistas convencionales y animaciones, historias que resultan significativas para las personas. Dentro de los tópicos abordados están la construcción del barrio Villa María, posterior a su desplazamiento, y el árbol de almendro, el cual congregaba a los niños alrededor del juego, la música y los sueños.

Colectivo Antrax Street Art

El Colectivo Antrax Street Art está constituido por un grupo de jóvenes, ubicados en Bogotá, que buscan intervenir el espacio urbano a través del *graffiti*. Para ellos, esta expresión artística no representa únicamente una crítica a los graves problemas del sistema, sino una forma de aportar alternativas, pues la narrativa gráfica es un mecanismo para evidenciar situaciones, y provocar reacciones y compromisos en los transeúntes. En sus propias palabras, se trata de ir más allá de la contracultura y generar soluciones concretas a los males sociales.

Otro aspecto llamativo de esta experiencia es que, siendo parte constitutiva de lo que se podría llamar urbano, introduce otros elementos que proceden de otra matriz cultural. Dado que el colectivo tiene estrechos vínculos con el cabildo indígena de la localidad de Bosa, sus intervenciones incluyen estéticas de procedencia ancestral.

Esto hace que los transeúntes experimenten narrativas gráficas cargadas de color, tridimensionalidad y objetos que transitan de lo terrenal a lo espiritual, y de lo urbano a la naturaleza.

Uno de sus planteamientos está relacionado con los conceptos de obra y artista, en el contexto de los debates contemporáneos sobre estética, posmodernidad y vanguardias. Al parecer, su interés también es debatir en el campo artístico e intelectual, pues consideran que el *graffiti* se constituye en una expresión artística subalterna que ha sido excluida dada la prevalencia del canon y de las convenciones que se centran en las técnicas, las formas y las tradiciones. Asumen que el predominio de los prejuicios en el campo artístico reduce la posibilidad de valorar otras expresiones, como el *graffiti*, el *stencil* y el *digital art*, entre otras.

La experiencia cuenta con una escuela de *graffiti*. Extrañamente, sus líderes exigen a los recién llegados al colectivo transitar por una serie de niveles (de menor a mayor complejidad) que van “formando” al artista urbano. Aunque no hay un plan de estudios ni profesores, en sentido estricto, los más experimentados enseñan a los novatos. No solo existen técnicas y estilos en los que se pueden especializar, sino que la escuela encierra toda una mística que incluye formación política, sensibilidad por la naturaleza y compromiso con los indígenas que habitan la ciudad.

Adicionalmente, las obras, las cuales son expuestas en la calle, también circulan por las redes sociales digitales, sitios web de arte alternativo, blogs y fotologs. Su trabajo está ampliamente expuesto en Facebook, Instagram y Flickr. Dadas las características de los dos últimos, los cuales permiten almacenar, ordenar, buscar y compartir fotografías y vídeos en línea, se han constituido en referente para otros colectivos en el país y la región. Sus labores, actualmente, se concentran en expandir su trabajo a otras ciudades y otras agrupaciones. También están dispuestos a debatir con los académicos y los artistas del canon, tal como les llaman.

Los Once, como un cuento sin hadas

Esta experiencia, titulada *Los Once, como un cuento sin hadas*, es la expresión que emplea el colectivo colombiano Sharpball para dar cuenta de un género emergente al que llaman novela gráfica de ficción histórica. Se trata de once ratones, protagonistas del relato, que

personifican a cada uno de los desaparecidos de la toma del Palacio de Justicia en 1985 por parte del movimiento guerrillero M-19, y de la retoma por parte del ejército colombiano.

En un periodo de tiempo de 28 horas, los ratones deben luchar por sobrevivir a un conjunto de hechos catastróficos que van dando lugar a la destrucción del Palacio de Justicia. Según su sitio web, la construcción de la narrativa requirió una indagación rigurosa de noticias y columnas de prensa sobre este acontecimiento, y el estudio de libros que narran, desde distintos puntos de vista, este episodio de la historia reciente de Colombia (*Palacio sin máscara* de Germán Castro Caicedo, y *Palacio de Justicia: una tragedia colombiana* de Ana Carrigan, entre otros). Así mismo, señalan que fue necesario reconstruir las historias en diálogo permanente con los familiares de los desaparecidos.

La narrativa se compone de una animación que mezcla cómic silente, blanco y negro, y animalización (al estilo *Maus* de Art Spiegelman). Además de los ratones, quienes representan a las víctimas, aparecen cuervos (guerrilleros) y criaturas que cambian de forma en cada uno de los episodios (militares), al estilo de “la nada” en *La historia interminable* de Michael Ende. El proyecto logró ser financiado mediante la estrategia *crowdfunding* (fondos apoyados por multitudes), gracias a su presencia dinámica en redes sociales y plataformas como YouTube y Vimeo.

Actualmente, ha logrado un mayor despliegue gracias a su ubicuidad móvil en *Appsolution*, lo que les asegura mayores niveles de interactividad con el público. El colectivo logró convencer al Ministerio de las TIC de introducir la aplicación en las tabletas que se están entregando en algunas regiones del país a través del programa Vive Digital.

Drogados de amor: teatro transmedia de niños y jóvenes del colegio Kennedy de Bogotá

Se trata de una experiencia pedagógica-escolar que se desarrolló en el colegio Kennedy de Bogotá en el 2013. Docentes de este colegio decidieron promover en los estudiantes la creación narrativa a través de textos escritos, audiovisuales y digitales. Iniciaron con la generación de talleres sobre escrituras múltiples a través de las áreas de lenguaje e informática. Los talleres partieron de la idea que

los niños y jóvenes son capaces de crear historias a través de varios formatos y medios, los cuales guardan relación.

Específicamente, iniciaron con la escritura de guiones convencionales a partir de estructuras semejantes a las de un cuento. Luego de sortear varias dificultades, los estudiantes expandieron la narrativa para convertirla en una historia gráfica. Para tal efecto, se emplearon herramientas digitales (de la web y software) que facilitaron el uso de plantillas para hacer cómic y algo de animación.

Más adelante, convirtieron las historias en una sola. Para tal efecto, la profesora de artes escénicas propuso estrategias para articular las diversas narrativas alrededor de una. Luego de disputas por intentar defender la idea de cada uno, los estudiantes produjeron una creación colectiva titulada *Drogados de amor*. En realidad se trata de un drama entre jóvenes de un barrio periférico que, invadidos por el amor, se deben enfrentar a las difíciles condiciones de violencia, pobreza y exclusión que les rodea.

Si bien la estructura narrativa puede parecer muy básica, lo interesante fue apreciar cómo la creación colectiva, convertida ahora en obra teatral, continuó expandiéndose a través de otras narrativas. Lo importante es que el contenido de la narrativa no se repetía sino que crecía y se complejizaba gracias a la capacidad narrativa y performativa de los jóvenes, puesta en escena a través del cómic (el cual empezó a circular por Facebook y Flickr), el *digital art* (a través de secuencias fotográficas que daban la impresión de movimiento y el uso de programas como *stop motion*), la canción de hip hop (cargada en un canal creado en YouTube y otro en Vimeo), y la bitácora que fue dada a conocer a través de una aplicación para hacer bitácoras, llamada Calameo. Al final del año la obra fue expuesta ante padres de familia y reproducida a través de *streaming*.

CONVERGENCIA CULTURAL Y MUNDOS DE VIDA DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Desde la década de 1990, la presencia de tecnologías y medios digitales en red, en la vida de las personas, ha modificado sustantivamente las formas de socialización, las sensibilidades y los modos de acceso al conocimiento. Más allá de un determinismo, se trata de un fenómeno contemporáneo en el que se imbrican los procesos socioculturales

con las tecnologías, alrededor de entornos socio-técnico-culturales (Lévy, 2007). Este enfoque sobre el fenómeno en cuestión, situado en los estudios ciencia-tecnología-sociedad (CTS), indica que objetos y sujetos no están aislados, y que en este caso operan modos de figuración interdependientes entre medios digitales interactivos y sujetos, grupos y sociedades.

Este marco interpretativo también muestra que los recién llegados al mundo, desde la década del noventa del siglo pasado, han naturalizado estos ecosistemas mediáticos y los han convertido en figuras sociales relevantes para su acción social. Según Martín-Barbero (2004), se trata de una semiosis social que parte de un conjunto de operaciones novedosas en torno a la relación cerebro-máquina, lo que trae consigo la constitución de otras identidades y subjetividades (Turckle, 1995). Estas formas de ser y estar en el mundo se expresan a través de dimensiones fundamentales que constituyen los mundos de vida de los sujetos contemporáneos, como: el cuerpo y la corporalidad; los lenguajes, que van más allá del predominio del lenguaje alfabético; las interacciones sociales (éxtimas a la vez que polifónicas); y formas emergentes de acción colectiva.

Por último, este fenómeno se inscribe en un cambio cultural denso en el que se intersectan la omnipresencia de la imagen en la vida social, la generación de prácticas sociales en red, y la producción de rituales y creencias que constituyen un nosotros distinto en la vida cotidiana. Este cambio cultural es analizado en este texto a través del concepto “convergencia”.

Inicialmente, la convergencia, comprendida por Henry Jenkins (2008) como cultura de convergencia mediática, supone la existencia de un flujo de contenidos que se apoya de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas. Estas, según el investigador estadounidense, están dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. Esto significa que la nueva circulación de los contenidos mediáticos depende de la participación activa de los consumidores, quienes pueden llegar a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos por distintos medios, canales e interfaces.

Si bien este concepto de convergencia es esclarecedor al mostrar cómo se articulan lenguajes y modos semióticos diversos,

procedentes de la experiencia social, alrededor de los soportes mediático-tecnológicos, es necesario introducir otros elementos que permitan precisar qué es la convergencia cultural y cuáles son sus implicaciones en la construcción de la subjetividad en niños y jóvenes. Por ahora, una opción para explorar este camino es el reconocimiento de las posibles intersecciones y tensiones entre cultura popular, visual y digital. Quizás en estas imbricaciones se comprenda mejor las relaciones emergentes entre subjetividad, comunicación y educación.

De entrada, es posible afirmar que la cultura popular no es estática y que actualmente se está redefiniendo dadas las influencias de la cultura visual y de la cultura digital en su constitución. Las explicaciones teóricas, originadas en la antropología y los estudios culturales, suelen entender la cultura popular en cuatro ámbitos: la distinción entre cultura popular y cultura de élite; la cultura popular como referente de las comunidades originarias; la cultura como producto de las fuerzas del mercado y los medios masivos; y la cultura popular híbrida en el contexto de la globalización y la mundialización de la cultura.

La cultura visual es un concepto desarrollado recientemente para referir a la consolidación de la imagen como referente que permite a las personas ingresar o salir del mundo social, político y cultural a partir de los usos y las apropiaciones de la narrativa visual. Esta se basa en la capacidad de la imagen para relatar sucesos de la vida cotidiana a través de discursos visuales que implican procesos de producción, distribución y apropiación. La imagen ya no refiere únicamente a la representación de algo “real” o sagrado (el ídolo) o a la expresión de una genialidad artística (el arte), sino a una práctica social, ética y estética (lo visual) (Debray, 1994), que implica nuevas formas de articulación entre texto e imagen.

Esta articulación-colaboración tiene distintas posibilidades de efectuación, dado que puede comenzar por la construcción visual, por la construcción textual o por la generación conjunta de los dos elementos. Por ejemplo, el álbum ilustrado inicia por el texto convencional, el cual, posteriormente, es complementado a través de imágenes para expandir las posibilidades de resonancia en los públicos. Otro ejemplo es el cómic, el cual algunas veces comienza por la imagen y luego incorpora el texto, a manera de complemento.

Estas condiciones en las que ha surgido la cultura visual se traslapan con la cultura digital, al compartir la imagen como núcleo de la expresión y la comunicación. La cultura digital es comprendida como un proceso de organización, producción y comunicación participativa que se apoya no solo en las tecnologías digitales sino en actitudes y posicionamientos éticos, cuyas orientaciones fomentan la construcción y distribución de la cultura (Casacuberta, 2003; Montagu, Pimentel y Groisman, 2004). Esta manera de asumir la cultura cuenta con la comunicación como la mediación y el enlace privilegiado para favorecer la participación, la producción, la reproducción y la difusión de contenidos. Es una nueva manera de relacionarse con el mundo a partir de procesos de digitalización general, asociados con nuevos significados que se tejen en medio de la producción cultural contemporánea (Manovich, 2001).

En suma, apoyados en estos referentes, se puede señalar que la convergencia es algo más que un simple cambio tecnológico. La convergencia cultural (mediática y tecnológica) altera la relación entre las tecnologías existentes, la industria, los mercados, los géneros y los públicos. La convergencia obedece a un cambio cultural en el que se involucran el flujo de los medios en sus diversas expresiones, las arquitecturas comunicacionales, la proliferación de canales y redes, y la portabilidad de tecnologías infocomunicacionales.

Sin embargo, es claro que la convergencia también está teniendo lugar en los intersticios de las tres culturas (popular, visual y digital). Lo popular ya no es solamente aquello que se consume masivamente conforme al poder del mercado o a los relatos nacionales impuestos por el gobierno o un sector de las élites; actualmente se construye en la ecología de medios (McLuhan y Nevitt, 1996), los cuales fluyen múltiples, efímeros y cambiantes, a través de los entornos visual y digital que configuran los mundos de vida de las personas comunes.

Siguiendo a Martín-Barbero (2003), es evidente que lo popular se construye a partir de usos y apropiaciones de contenidos culturales, no solo a través de la recepción o de la imposición ideológica. En el contexto de la cultura visual y la digital, los sujetos producen usos y apropiaciones a través de vínculos de distinta intensidad con la imagen, el diseño y la narrativa. Estos elementos aparentemente dispersos logran articulaciones progresivas que posibilita la configuración de ambientes e interfaces, capaz de propiciar la generación de

lenguajes, formas de socialización y saberes colectivos. Esta intensidad se experimenta dependiendo de la distancia o acercamiento de los usuarios a dichos ambientes.

A manera de conclusión, se puede afirmar que la convergencia, como fenómeno emergente de la cultura contemporánea (visual-digital-popular), tiene tres atributos fundamentales. En primer lugar, está enmarcada en el tránsito de la comunicación de masas (*mass media*) a la comunicación digital interactiva (CDI), acontecimiento que ubica a la imagen, lo sonoro y el movimiento (interactividad, bidireccionalidad, reticularidad) como artefactos culturales disponibles para que las personas relaten sus vidas en medio de sus luces y sombras. En segundo lugar, la convergencia es un contexto en el que se construye subjetividad, la cual se vuelve progresivamente densa alrededor de los acontecimientos y las ficciones que constituyen los mundos de vida de niños y jóvenes. Por último, es un mecanismo estratégico en la construcción de memorias dado que su incorporación en repositorios o herramientas de almacenamiento abiertos favorece otras formas de anamnesis, esto es, un proceso que sostiene el acontecimiento como algo disponible material y simbólicamente.

242

EPÍLOGO: SUBJETIVIDAD, FIGURACIÓN Y EDUCACIÓN

Las anteriores historias de mutantes, aunque resultan diversas, contienen algunos aspectos comunes. Por ejemplo, en las cinco se evidencia un interés marcado por contar historias y por expresar, a través de distintas opciones narrativas, las formas como los niños y los jóvenes hacen inteligible el mundo. Esta capacidad narrativa, la cual desborda la práctica de escribir en el diario secreto, tal como ocurría con el sujeto *homo clausus* (el término es propuesto por Elias, 2008) para contener su sentir y pensar, en realidad busca difundir ideas y pensamientos en torno al mundo. Así mismo, se trata de narrativas con distintas estructuras que entrelazan mismidad y otredad.

Otro elemento a destacar es que las experiencias proveen a los sujetos participantes otros marcos temporales y espaciales para desplegar su subjetividad. Teniendo en cuenta, según Elias (2008), que las categorías espacio-temporales son facultades humanas que le permiten a los individuos ordenar, racionalizar y dotar de sentido

a la realidad, y que estas pueden modificarse a partir de la presencia de nuevos sistemas de códigos, signos y símbolos, es posible afirmar que el carácter comunicativo (visual, sonoro, *hipermedial* e interactivo) de las experiencias infantiles y juveniles propicia otros modos de inteligibilidad, sensibilidad y sociabilidad.

En relación con el tiempo, es importante recordar que la noción moderna de infancia establece que la construcción plena del sujeto solo puede darse en el horizonte del futuro, una vez el niño se convierta en adulto. Para tal efecto, los tiempos están cuidadosamente organizados en función de una preparación que dispone secuencias, niveles y etapas. En esta línea, casi inalcanzable (véase, por ejemplo, el eslogan “De cero a siempre” del MEN), el tiempo es una coordenada que facilita los procesos de regulación y preparación. Esto también permite entender por qué los niños están separados de los adultos. Esta división, que para algunos autores es la expresión contundente de la infantilización moderna de los niños, aísla al sujeto del mundo, lo desresponsabiliza y lo convierte en objeto educable, aunque también moldeable y dócil.

Las experiencias analizadas muestran que particularmente los niños que participan de estas prácticas comunicativas amplían su capacidad de relación con otros (no siempre niños) a partir de otras formas de vinculación, las cuales rompen la lógica de instituciones con adultos que forman y protegen. Este proceso de desinfantilización, que se observa especialmente en el Festival Ojo al Sancocho y en Montemaría Audiovisual, indica que los sujetos niños y jóvenes son capaces de establecer nuevas formas de sensibilidad y socialibilidad a través de otra estructura de relaciones con los agentes sociales de su contexto.

Sentirse parte de un proyecto, producir contenidos sobre el entorno y generar formas de resonancia sociomoral, a través de la comunicación digital interactiva, constituyen otro marco temporal para la acción social. El sujeto ya no es un ente que está en proceso de preparación hacia el futuro, sino un agente social que siente, piensa y vive su propio presente. Por ejemplo, la experiencia Antrax Street muestra que la preparación de novatos obedece a un propósito colectivo: intervenir la ciudad para que los transeúntes se movilicen frente a los problemas. En este caso, la preparación tiene una vía clara hacia la praxis.

Por otra parte, la coordenada espacio también se modifica sustancialmente en estos mutantes. La presencia de los niños y los jóvenes en los espacios de formación, cuidado e instrucción históricamente ha estado asociada con el encierro, la individualización, la clasificación y el control de los cuerpos. De hecho, existe una larga trayectoria de investigaciones que, inspiradas en los trabajos de Foucault (1991), muestran cómo las arquitecturas escolares y, en general, las correspondientes a las instituciones modernas no solo buscan regular para producir sujetos productivos y obedientes, sino que alcanzan efectivos procesos de autorregulación.

Las cinco historias muestran una redefinición del espacio en la medida en que la presencia de estos sujetos en lo virtual, lo online y, en general, en los espacios pantallizados e hiperconectados que median en sus lenguajes y experiencias abre otros horizontes de sentido para aprehender la realidad. Por ejemplo, hacer posible la circulación de sus obras a través de redes sociales digitales es hacer presencia en otras partes de la ciudad, el país y el mundo. Sus proyectos son susceptibles de ser enviados y reenviados, territorializados y desterritorializados, visibles e invisibles. Esto hace que sus alcances sean mayores y sus expectativas de sociabilidad se amplíen.

La resignificación del espacio también se evidencia en la capacidad para articular la vida offline y online. La comunicación digital interactiva justamente permite que la narración se expanda hacia otros medios, géneros y lenguajes (Scolari, 2008). Esta expansión, que es abarcable y generadora de otras experiencias sociales, políticas y culturales, posibilita aprendizajes, estimula la reinención de códigos y altera profundamente los cánones no solo del arte, tal como lo plantea Antrax Street, sino de la literatura, el cine y otras narrativas que han tenido cierto predominio en la modernidad.

Todo lo anterior no solo corrobora que actualmente existen otras subjetividades, especialmente representadas en los cuerpos y pensamientos de niños y jóvenes, sino que la educación formal debe ser capaz de cuestionar sus propios propósitos y acciones frente a esta realidad. Este ejercicio muestra que la distancia entre el dispositivo educativo y la realidad del sujeto se amplía con el tiempo, no solo porque haya cambios tecnológicos o porque se proclame la sociedad de la información. En el fondo se trata de la pérdida de fuerza de una figura social, anclada en el pasado, que no ha construido nuevas

condiciones de funcionamiento para el presente. Mientras que la escuela consolida la constitución del *homo clausus*, las experiencias comunicativas propician la expansión del *hominis aperti*.

Los niños y los jóvenes que tramitan sus formas de socialización, sensibilización y acceso al saber mediante la convergencia cultural, mediática y tecnológica están viviendo otro tipo de figuración, la cual, en medio de sus cruces con el mercado y las industrias culturales, hasta ahora inicia. Quizás, como lo explica Elias (2010), es una construcción de larga duración que no solo afecta la sociogénesis sino la psicogénesis de la estructura social. En consecuencia, este fenómeno exige la apertura de un programa de investigación.

Por esta razón, ya no es posible considerar que los niños generen aprendizajes y adquieran conocimientos únicamente mediante su vinculación al ritual de la enseñanza, en el que un profesor transmite contenidos, al mejor estilo del viejo esquema comunicativo *emisor-receptor-broadcasting*. Los ambientes, especialmente aquellos que están dotados de imágenes, hipertextos, movimientos y paisajes sonoros, hacen posible que estos mutantes desarrollen tres procesos clave que favorecen sus aprendizajes: la interactividad, la socialización de saberes y la participación colaborativa para la generación de acciones colectivas.

Como bien lo ha señalado Baricco (2008), estos mutantes (a los que prefiere llamarle bárbaros) *surfean* en la cresta de la ola, lugar en el que dominan la espectacularidad:

[...] la espectacularidad es una mezcla de fluidez, de velocidad, de síntesis, de técnica que genera una aceleración [...] el bárbaro piensa menos, pero piensa en redes indudablemente más extensas. Efectúa en horizontal el camino que nosotros estamos habituados a imaginar en vertical. (2008, p. 159).

Como parte de las culturas prefigurativas, a las que aludió tempranamente Margaret Mead (1997), estos sujetos ingresan en un nuevo proceso de figuración, gracias al aprendizaje que adquieren con sus pares y que en un momento dado lo pueden hacer enseñable a las generaciones mayores. Las experiencias comunicativas, tal como se ha analizado en este breve ejercicio, además de ser una dimensión central de la subjetividad y la figuración, pueden convertirse en la base para transformar los procesos educativos.

En este texto no se agotará el tema. Por ahora, las ideas de Guillermo Orozco (2010) pueden proporcionar algunas pistas. Según el investigador mexicano, se trata de desarrollar capacidades para seleccionar información desde las pantallas a nivel instrumental, semántico y pragmático. Esto indica que el nuevo paradigma educativo debe transitar del “uso de las TIC” al uso de las pantallas. Por esta razón, se requiere de prácticas pedagógicas que fomenten la exploración de diversas fuentes de información que están ubicadas en diversos formatos, lenguajes y medios (multipantalla) a los que se puede tener acceso por diversas vías. En consecuencia, la comunicación en el aula (ahora colaboratorio) se diversifica, pasando del monocal al multicanal y multimedial, y desarrolla formas de comprensión de la realidad mediadas por lo oral, lo visual, lo audiovisual y lo escrito.

En esta convergencia cultural, la cual se configura en el mundo en el que *surfean* los niños y los jóvenes contemporáneos (bárbaros), es posible generar capacidades y procesos de agencia para reconstituir la esfera pública. Sin embargo, se trata de una tarea que requiere de comunidades académicas reflexivas, argumentativas y críticas, proceso que debe ser emprendido con criterio ético de cara a la recuperación de la escuela como figura social legítima.

REFERENCIAS

- Baricco, A. (2006). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la imagen en occidente*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Elias, N. (2010). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona: Biblioteca Económica Gedisa.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Barbero, J. M. (2004). *Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. Guadalajara: Iteso.
- Martín- Barbero, J.M. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- McLuhan, M. y Nevitt, B. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Montagu, A., Pimentel, D. y Groisman, M. (2004). *Cultura digital. Comunicación y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Orozco, G. (2010). Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos. En R. Aparici (comp.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Turckle, S. (1995). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. México: Anthropos.

Índice temático

A

Acción política, 139, 169, 172, 232
Acciones, 26, 28, 31–33, 38, 42, 45–47, 52–53, 55, 57, 64, 82, 89–90, 95–97, 127–128, 132–133, 135, 150, 156, 169–170, 181, 193, 197, 234, 244–245
Alfabetización, 207, 210, 218–219, 223
Altericidio, 41–42, 48–49, 55
Anomia, 62–63, 67–68, 77
Asco, 44, 49, 53–54, 56, 59
Autoconfianza, 48, 66
Autocontrol, 35, 44, 73
Autoestima, 43
Autonomía, 34, 64, 76, 91, 93, 117, 145–146, 153, 204
Autoridad, 20, 22, 25, 30, 32, 67, 83, 130, 136, 228
Autosuficiencia, 20, 30

C

Capitalismo, 207–211, 213–214, 221–224
Capitalismo cognitivo, 221–222
Capitalismo cultural, 207, 223–224
Capitalismo informacional, 208
Civilización, 45, 55, 58
Clase social, 41, 49, 196, 202, 214
Colonización, 148, 158, 160
Comportamiento, 37, 43, 45, 55, 67, 70, 81, 90, 98–99, 199, 203, 239
Comprensión, 10–11, 16, 19, 32, 42, 47, 50, 85, 90, 108–109, 118, 120, 135, 140, 169, 176, 183, 191–192, 194, 197, 229, 235, 246
Comunicación, 9–10, 18, 25, 32, 140, 156, 170, 179, 207, 212, 227–228, 230–234, 240–244, 246
Comunicación digital, 242–244

- Conciencia, 31, 69, 108, 127, 143, 188, 192–197, 199–200, 203–204, 211
- Conciencia histórica, 188, 192–193
- Condición humana, 17, 30–31, 49
- Configuración, 9, 16, 26, 53, 65, 141, 146, 168–169, 183, 241
- Conocimiento codificado, 208, 221–222
- Conocimiento tácito, 208, 221–222
- Consciencia, 83, 98–99, 129, 138, 182
- Constitución, 76–77, 97, 99, 127, 129–130, 145, 188, 197–198, 201, 228, 231, 239–240, 245
- Contexto(s), 30, 46, 48, 84, 86, 93, 95, 97, 108, 125, 134, 140, 142, 165, 231
- Control, 29, 32–35, 55, 66, 73, 84, 89, 183, 222, 244
- Convergencia, 146, 219, 229–232, 238–242, 245–246
- Costumbres, 18, 44, 55, 87, 97, 154
- Creencia(s), 22, 33, 41–42, 46–47, 70, 83, 94, 197, 230, 239
- Crueldad, 33, 48, 50, 63, 65
- Cuerpo, 33, 35, 73, 76, 171, 173, 182, 239
- Cultura digital, 229, 232, 240–241
- Cultura(s), 51, 113, 139–140, 143–144, 148, 151–156, 158–160, 210, 213–218, 227, 230, 232, 241, 245
- ## D
- Deformación, 64, 66, 71
- Democracia, 63, 77, 90, 99, 111, 114–116, 119, 127, 132, 136, 146, 167, 178, 183
- Derechos, 11, 15–16, 22–26, 28–35, 37, 46, 48–49, 57–58, 61, 64, 66–67, 73, 77, 82–84, 86–87, 89, 94, 99, 114–115, 117, 120, 125–139, 145, 152, 158, 161, 168, 182, 215, 252
- Derechos humanos, 7, 15–16, 23, 34, 89, 125–126, 128–131, 133–139, 168, 182, 252
- Desavenimiento, 67, 72
- Deseo, 20–21, 30, 67, 75, 114
- Destrucción, 12, 66, 237
- Diferencia, 15, 18–19, 21–22, 27, 33, 49, 63, 82, 84, 108, 110, 113, 118, 139–141, 147–148, 152, 154–155, 157, 159, 161, 178, 180, 196, 201, 208–209, 213, 215, 219–220, 222
- Dignidad, 15, 32, 64, 66, 83–84, 89–90, 92, 94–97, 116, 126, 134, 233
- Discriminación, 11, 22–23, 41, 132, 134, 141, 157, 211
- Discurso(s), 21, 30, 38, 54, 81–84, 88–89, 96, 116, 157, 183, 188, 228, 240

Disimetría, 16, 18–19, 21–24, 26–27, 29–30, 35

Disimetría segunda, 24, 27, 29, 35

Domesticación, 43, 112

E

Emociones, 34–35, 41–51, 53–56, 59, 64–65, 120

Enculturación, 210–213, 217

Equidad, 11, 91, 93, 119, 151, 153, 158–159, 161, 252

Escuela, 15–16, 21–22, 27, 29, 32, 34–37, 43–44, 47, 54, 73, 111–112, 117–118, 130, 133–134, 143–144, 148–149, 152, 155–156, 207, 212, 218, 224, 228–229, 231–232, 234, 236, 245–246

Espacio, 9, 23, 34, 52, 54, 74, 84, 92, 97–98, 107, 114, 168, 180, 184, 189, 197, 200–201, 204, 214, 216–217, 231, 235, 242, 244

Estado, 32, 58, 65, 67–68, 71–73, 85–89, 97, 109–111, 113–115, 118, 126–128, 141, 143, 146, 148, 153, 156, 158, 168, 170, 175, 178, 180–181, 190–191, 209, 212, 218, 244

Estereotipos, 43, 149

Estigma(s), 43, 46, 48

Ética, 7, 11–12, 47, 50–51, 61–64, 68–69, 76–77, 82–83, 88–90, 93–94, 203, 205, 215, 223, 240

Ética del mal, 7, 61–64, 69, 76–77

Etnia, 41, 49, 153, 196, 208–209, 211–212, 214–215

Etnización, 211, 213, 215

Exclusión, 11, 23, 27, 41, 62–63, 66, 69, 76–77, 86–87, 143, 152–153, 238

Expresión artística, 235–236

F

Familia, 16, 35, 43, 47, 65–66, 73, 127, 132, 153, 202, 229, 238

Feminismo, 213–214

Ficción, 66, 69, 71, 74, 142, 233, 236

Ficcionalizar, 70–71

Figuraciones, 16, 25, 29, 229

Formación, 9–12, 15–16, 28–30, 34, 36, 42, 50–55, 57–58, 62, 66, 70, 72, 75, 77, 109, 117–118, 125–130, 133–137, 141–142, 145, 147, 149–151, 155–156, 158–159, 173, 175, 179, 183, 194, 198, 213, 216–217, 220, 227, 233–234, 236, 244

Formación ciudadana, 42, 50–54, 57–58, 125–130, 133–137

G

Geopolítica, 41–44, 159

Globalización, 74, 110–111, 140, 240

Guerra, 12, 55, 57, 88–90, 110, 148, 167, 176, 181–182, 234

H

Heterogeneidad, 63, 153, 173
 Historicidad, 51, 62, 188–189, 191–194, 202–204, 228
 Homogeneidad, 21, 210, 215
 Homogeneización, 209, 213, 215
 Humanidad, 11, 30–31, 45, 47–48, 64, 72–73, 75, 83, 88–89, 94–95, 137, 141, 176, 208

I

Identidad, 23, 30, 43–44, 48–50, 57, 66, 69, 73, 87, 113, 143, 156–157, 171, 181, 196–197, 201, 211–212, 214, 234
 Igualdad, 21–23, 64, 82–84, 87–88, 90–91, 95, 127, 136, 148, 150, 152–154, 161, 215
 Imágenes, 30, 45, 173, 240, 245
 Imaginación, 27, 36, 204
 Inclusión, 44, 49, 58, 110–111, 115, 140, 153, 158
 Indiferencia, 46, 49, 55, 112
 Indígena, 56, 141–145, 158, 235
 Indignación, 46–48, 54, 56, 64, 75, 204
 Individuo(s), 18, 21, 43, 57, 62–64, 66, 68, 115, 128–131, 133, 135–137, 151–152, 156, 193, 196–197, 199, 201, 204, 208–209, 211, 218, 242
 Información, 9–10, 23, 71, 131, 155, 176, 208, 221, 223–224, 244, 246

Intercultural, 141–148, 151, 154–159, 233

Interculturalidad, 142–143, 145–147, 156

Intolerancia, 54, 166

Invención, 71, 110, 112, 114, 116–117, 120

Invisibilización, 65, 158

J

Juicios, 33, 41–42, 45–48, 66, 81, 84, 90, 92–95

Justicia, 11, 20, 30, 36, 46, 63–65, 77, 81–91, 93–97, 99, 143, 181, 223, 237

Juventud, 108–113, 116–117, 120, 213, 251

L

Lealtad, 21, 136

Lectio, 10, 16

Lengua, 28, 140, 142–143, 147, 149–150, 152, 154–157, 208, 211–215, 217, 221

Lenguaje, 18, 25, 51, 57, 59, 70, 73, 172, 188, 212, 237, 239

Leyes, 35–36, 42, 46–47, 56–57, 99, 116, 127, 130, 132

Libertad, 27, 29–30, 34–35, 56, 63, 72, 74, 76, 82–84, 87, 91, 93, 127, 131, 136–137, 152, 180–182, 214

M

Maestro, 22, 29–30, 32–33, 35–37, 64, 98–99

Masificación, 75, 209, 218
Memoria, 159, 168, 170–174, 177, 188, 193, 199–200, 203, 208, 210, 235
Miedo, 43–44, 46, 118, 168
Militancia, 166, 168, 171–173, 177–180, 182
Modernidad, 76, 82, 85, 88, 110–111, 169, 209–210, 213, 229, 244
Moral, 20, 27–29, 31, 34, 42–43, 46, 48–50, 55–58, 61, 63–65, 67, 81–83, 88–98, 100, 109, 111, 114, 118–120
Multicultural, 146, 148, 151–154, 159
Multiculturalismo, 140–141, 146, 148, 151–152, 158, 213
Mutación, 230, 233

N

Narración, 11, 50, 75, 180, 244
Narrativa(s), 41, 50–51, 53–55, 70, 158, 169, 210, 232, 236, 238, 242, 244
Necesidad, 19, 21–24, 30, 36, 63–64, 66–67, 72, 109, 111, 118, 140, 143, 150–151, 158, 160, 177, 188, 192, 194–195, 200–201, 203–204, 218, 233
Normas, 17, 21–22, 25, 27, 32, 35, 47, 67, 74, 88, 95–99, 128, 168

P

Pacto de cuidado, 15–16, 25, 35–36

Participación, 23–25, 28, 30, 33, 77, 84, 87, 111, 114–119, 128–130, 132–136, 140, 148, 154, 161, 174, 183, 211, 232–234, 239, 241, 245

Participación política, 84, 87, 119

Patria, 55, 57, 116, 136

Patriotismo, 128, 136

Percepción, 67–68, 70, 119, 174, 200

Políticas, 23, 42, 47–48, 53, 61, 74, 77, 90, 111, 113, 115–116, 119, 127, 133, 140–141, 144–149, 151–156, 158–159, 161, 165–168, 170–171, 175–176, 178, 183, 188, 196, 244

Políticas neoliberales, 111, 170

Políticas públicas, 145, 148

Politización, 107, 109, 120

Ponderación, 71, 127

Prácticas, 10, 16, 21–23, 25–26, 29, 33, 35, 45–49, 54–55, 59, 61, 70, 72, 77, 109, 113, 117, 119, 129, 134–136, 140, 144, 151, 158–159, 177, 188, 191–194, 196–198, 200–202, 227–232, 239, 243, 246

Prácticas pedagógicas, 151, 227, 231, 246

Prácticas sociales, 61, 192, 200, 239

Praxis, 51–52, 69, 197, 231, 243

Progreso, 45, 193

R

- Racionalidad, 45–46, 81–83
- Realidad, 45, 51, 55, 66, 69–70, 113, 135, 141, 158, 190–203, 210–211, 215, 233–234, 238, 242–244, 246
- Realidad social, 191–193, 196, 202–203, 233
- Reciprocidad, 17, 20, 37, 62–65, 67–68, 76–77
- Reconfiguración, 53, 171, 182
- Reflexión, 11, 26, 32, 34, 61–62, 77, 84, 89–90, 97–99, 145, 151, 158, 160, 174, 176, 179, 182, 193
- Relaciones intersubjetivas, 16–18, 20–21
- Relaciones sociales, 83–84, 93, 197–198
- Represión, 35, 72–74, 168–169, 173–174, 183
- Repugnancia, 44, 49, 53, 59, 64
- Resistencia, 42, 50, 56, 77, 144, 146–147, 151, 159, 168–169, 173, 190, 210, 213, 215–216, 235
- Respeto, 15–16, 22, 25, 27, 29, 32, 37, 84, 89, 93, 128, 131–132, 136–137, 140, 142–143, 149, 152, 154, 157, 159, 176

S

- Sensibilidad, 11, 27–28, 42, 45, 47–48, 50, 54–55, 58, 75, 230, 236, 243
- Sentimiento, 34, 46, 48, 50, 56–58

- Socialización, 10, 44–45, 65–67, 217, 229, 231, 238, 242, 245
- Sociedad, 8–9, 11, 19, 27, 32–36, 41, 43, 45–46, 48–49, 56–57, 62–63, 65, 67–69, 72–74, 76–77, 90, 97, 99, 111–112, 115–116, 118, 126, 132, 134, 137, 141, 146, 151, 154, 156, 159, 166, 168, 170, 173, 175, 177–178, 182, 192–193, 195, 197–198, 207–208, 210, 212–215, 217, 221, 223, 229–230, 239, 244
- Sociedad de la información, 208, 221, 244
- Solidaridad, 11, 27, 45–46, 48, 53, 64, 66, 154, 158
- Subjetivación, 61–63, 67, 69, 72, 77, 120, 175, 199, 207, 209–213, 215, 217, 223
- Subjetividad, 11, 30, 61–63, 65, 69–73, 75–77, 107, 165, 172, 180, 188, 191, 193–200, 204–205, 207, 211, 227–229, 231–232, 240, 242, 245
- Subjetividad social, 188, 193, 200
- Subjetividades, 77, 168–169, 183, 190, 195–196, 201, 228, 230, 232–233, 239, 244
- Sujeto, 11, 15–16, 25–26, 28–29, 33–35, 37, 45, 47, 50, 61, 65–66, 69, 73–75, 84, 92–93, 98–99, 110, 116, 120, 139, 171, 174, 176–177, 180, 187–188, 191–192, 194–198, 201–204, 207–208, 212, 214–215, 222, 229, 232, 242–244
- Sujeto colectivo, 120, 197

Sujeto de derechos, 11, 15–16, 26,
28–29, 33, 35, 37

Sujeto histórico, 188, 195–196

Sujeto político, 110, 174

Sujeto social, 192, 196–197

T

Transformación, 53, 74, 145, 149,
177, 181, 188, 192, 195–196, 200,
202, 231

U

Utopía, 11, 183, 192, 199–201

V

Valores, 17, 32, 34, 36, 53, 67–68,
77, 125, 128, 135–136, 153–154,
157, 159, 167, 193, 214, 230

Vida, 11, 17–18, 20–21, 23, 25,
27–28, 30–31, 34–36, 41–48,
50–52, 54, 56, 58, 62–63, 65,
68, 71–72, 75–76, 83–87, 95, 97,
99–100, 114, 126, 128, 130–131,
133–134, 136, 143, 145, 148,
151, 154, 158, 161, 172–173, 176,
178–179, 182, 187–188, 190, 195,
200, 204–205, 212, 228, 231–
234, 238–242, 244

Violencia, 11, 21, 38, 49, 54–55,
58, 63, 65, 75, 77, 165–170, 175,
178, 182–183, 233, 238

Violencia política, 165–170, 175,
183

Voto, 117–118

Vulnerabilidad, 22, 30, 32–33, 36,
48

Vulneración de derechos, 48–49,
120

Índice onomástico

A

Aguilera, O., 108
Alvarado, S. V., 110
Archila, M., 178
Arguedas, J. M., 72
Armand, F., 149
Arteta, A., 46, 55

B

Badiou, A., 107
Baltes, P., 95
Barbero, M., 239, 241
Baricco, A., 230, 245
Beck, U., 74, 111
Bedregal, X., 172
Benjamin, J., 66
Berger, P., 67
Bolaño, C., 222
Bonvillani, A., 109
Botero, J., 75

Boyer, G., 160

Brent, S. B., 95

Bruner, J., 69, 118

Bruno, D., 118

C

Caicedo, 143
Calderón, R., 147
Calveiro, P., 166, 168–169, 174–178
Camps, V., 84, 176
Carrigan, A., 237
Casacuberta, D., 241
Castillo, C., 169–173, 176
Castillo, E., 143, 146
Castro Caicedo, G., 237
Castro-Gómez, S., 74, 189
Cavalli-Sforza, F., 218
Cavalli-Sforza, L., 218
Chandler, M., 95
Chanquía, D., 196

Chaparro, J., 95

Chaves, M., 109–110

Clerc, P., 160

Coleman, J., 113

D

Da Silva, T., 140

Daiban, C., 119

Darwin, C., 76

Dasen, P., 148, 157–159

Dávila, P., 23

De Certeau, M., 142, 215–216

Debray, R., 240

Dolezel, L., 69

Dreyfus, H., 93, 96

Dreyfus, S., 93, 96

Dukuen, J., 118–119

Durkheim, E., 61, 67–68, 73

Dworkin, R., 64, 84

E

Echeverría, M., 171

Elias, N., 44–45, 73, 229, 231, 242,
245

Ende, M., 237

F

Faleto, E., 190.

Fals, B., 49, 189

Fernández Cid, H., 119–120

Fernández de Sotomayor, J., 56

Fitzgerald, R., 24

Forrester, J., 64

Foucault, M., 73, 228, 244

Fraser, N., 211

Freire, P., 33

Freud, S., 63, 73

Friedman, M., 171

G

Gadamer, H., 68

Gaitán, L., 23

Gallo, M., 189

Garay, J., 46

Gargarella, R., 87

Geertz, C., 214

Ghiso, A., 189

Giddens, A., 215

Giordano, M., 176

Girola, L., 67–68

Gómez, E., 10, 61, 67, 70, 74–75

Goodman, N., 70–71

Gorga, A., 157–158

Grabe, V., 169, 178–180, 182

Grimson, A., 215

Guzmán, G., 49

H

Habermas, J., 64, 110, 223

Hahn, C., 110, 113

Hall, S., 209, 216

Hayek, F., 85
Hegel, G., 65
Heidegger, M., 76
Hendry, L., 113
Herrera, M., 10, 144, 165, 169, 264
Herscovici, A., 221–222
Herzog, B., 65
Hobsbawm, E., 110
Hoggart, R., 209
Holliday, S., 95
Honneth, A., 61–67
Hoyos, G., 12
Hume, D., 64
Husserl, E., 25

L

Lincoln, A., 71

J

Jenkins, H., 239

K

Kant, I., 73, 82, 91–92
Kelsen, H., 73
Kohlberg, L., 91–93, 95, 119
Kriger, M., 10, 107, 109–110, 112–
114, 116, 118–120, 264
Kropff, L., 109
Kymlicka, W., 87

L

Lash, S., 74
Lazaridis, M., 155, 157, 160
Leibniz, G., 82
Leroi-Gourhan, R., 218
Levi, S., 74
Levinas, E., 30
Levy, P., 223
Liebel, M., 23
Lipovetsky, G., 61
Llinás, R., 219
Llosa, M., 71–72
López, L., 57–58, 142–144, 146–147
Lorenzer, A., 67
Luckmann, T., 67
Lyotard, J., 110

M

MacIntyre, A., 83–84, 93
Manovich, L., 241
Márquez, G., 187–188
Mead, M., 91, 229, 245
Merton, M., 67
Meunier, O., 147
Michaud, E., 110
Montagu, A., 241
Mouffe, C., 117
Muñoz, H., 4, 145, 213

Muñoz, J., 4, 145, 213

Mutis, J., 220

N

Narváez, A., 4–5, 8, 207, 219–220, 222, 224, 253

Naya, L., 23

Nietzsche, F., 69, 73, 76

Nozick, R., 84–85

Núñez, P., 109, 115

Nussbaum, 30, 35, 41, 45–48, 64, 84, 88

O

Ochando, 169

Orozco, G., 246

Ortiz, R., 111, 220–221

Orwoll, L., 95

P

Palma, C., 201

Parsons, T., 67

Perlmutter, M., 95

Perón, J., 71

Perregaux, C., 148, 157–159

Piaget, J., 70, 91

Picó, J., 212–213

Pikielny, A., 178

Platón, 73

Prada, M., 4–5, 7, 15, 30, 34, 251

Proust, M., 63

Puglisi, R., 75

Q

Quintar, E., 190

R

Ragi, T., 156

Ramírez, E., 174

Rancière, J., 109

Ranger, T., 110

Rathunde, K., 95

Rawls, J., 63, 86, 91–92

Richard, N., 183–184

Ricœur, P., 18–20, 27, 30, 36, 50–53

Rizzolotti, G., 70

Rojas, A., 146, 178

Rolnik, S., 75

Roncagliolo, R., 208

Rorty, R., 11, 83–84, 93

Rosanvallon, P., 117–118

Rousseau, J., 47, 73, 85, 111

Ruiz, A., 10, 12, 15, 34, 114, 119

Ruiz, E., 190

S

Saintout, F., 108, 113, 115–116

Sandel, M., 83, 93

Scavino, D., 112

Scolari, C., 231, 244

Seksig, A., 155, 157, 160

Serrano, M., 217

Sierra, F., 224

Sloterdijk, P., 75, 76
Smith, A., 23–24, 64
Spinoza, B., 82
Srole, L., 68
Strawson, P., 64–65
Ströbele-Gregor, J., 144
Suárez, M. F., 71
Svampa, M., 111

T
Taylor, C., 24, 76, 83, 93
Thatcher, H., 71
Thiebaut, C., 84
Todorov, T., 176
Torres, A., 10, 187, 195, 264
Touraine, A., 113, 139
Touriñán, J., 32
Turckle, S., 239

U
Umaña, E., 49

V
Van Parijs, P., 83–84
Vattimo, G., 83, 93
Vázquez, M., 108–109, 113,
116–117
Vélez, C., 146
Vera, 169, 178–182
Vitonas, A., 144

Volpi, J., 70
Vommaro, P., 108–110, 115

W

Wallace, J., 65
Walzer, M., 83–84, 87–89, 93
Watson, D., 95
Weil, S., 20–21
White, H., 71
Winnicott, D., 66
Woodhead, M., 25
Wright, M., 62

Y

Yáñez, J., 4–5, 7, 81, 95, 251
Yúdice, G., 169

Z

Zacarini-Fournel, M., 160
Zemelman, H., 8, 187–205, 233

Índice de autores

Alexander Ruiz Silva

Doctor en Ciencias Sociales de Flacso, Argentina. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro fundador del grupo de investigación Moralia (Colciencias).

Manuel Prada Londoño

Doctor en Filosofía Contemporánea y Estudios Clásicos de la Universidad de Barcelona. Becario de Colciencias. Miembro del grupo de investigación Moralia (Colciencias).

Marieta Quintero Mejía

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Cinde. Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, y coordinadora nacional del Colectivo Educación para la Paz.

Jairo H. Gómez Esteban

Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jaime Yáñez-Canal

Doctor en Filosofía. Profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia.

Miriam Kriger

Doctora en Ciencias Sociales de Flacso. Actualmente es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el Centro de Investigaciones Sociales (CIS-IDES), docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y directora del Programa de Diplomaturas en Ciencias Sociales y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP).

Kristina Renée Eberbach

La autora es la directora de los Programas de Educación en Derechos Humanos (ISHR, por su sigla en inglés), que incluye el programa de Master en Estudios sobre Derechos Humanos de la Universidad de Columbia.

Sandra Guido Guevara

Doctora en Educación. Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica Nacional. Directora del grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación.

Martha Cecilia Herrera Cortés

Profesora catedrática titular y emérita de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y Doctora en Filosofía e Historia de la Educación de la Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Fundadora e integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política. malaquita10@gmail.com

Carol Pertuz Bedoya

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias de la misma universidad. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política. carolpertuz@gmail.com

Alfonso Torres Carrillo

Doctor en Estudios Latinoamericanos de la unam. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ancízar Narvárez Montoya

Doctor en Educación. Profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Juan Carlos Amador Baquiro

Docente e investigador de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.





Universidad Pedagógica Nacional

Este libro se terminó de imprimir en los talleres de Javegraf, mayo de 2017.

Editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial

ISBN: 978-958-8908-95-3



9 789588 908953 >

Pensar la relación entre educación, política y subjetividad significa poner en el centro de la comprensión del mundo a la narración, lo cual no es otra cosa que volver sobre nuestras propias experiencias individuales y colectivas, sobre la manera como las recordamos y les otorgamos significado compartido. Justamente cuando narramos a otros y con otros es cuando el pasado, especialmente el doloroso —la muerte de los seres amados, la tortura, la discriminación, la exclusión social, la desigualdad y otras formas de violencia padecidas—, nos saca del aislamiento y nos permite reconciliarnos con un sentido amplio de humanidad y con sus múltiples posibilidades.

Los escritos que componen este libro constituyen un esfuerzo por conciliar reflexión y sensibilidad. Estos pretenden pensar, narrar y vincular nuestras propias historias y búsquedas con las de quienes han sufrido daño. En suma, se trata de redoblar la apuesta por una educación distinta, por una formación centrada en el sujeto de derechos, en la convivencia pacífica y en la equidad. La consigna común es no renunciar a la utopía, a la contingencia de nuestros proyectos y al sentido ético de nuestras pretensiones.