

ACONTECIMIENTOS - SUBJETIVIDADES - POLÍTICAS - TENSIONES EN LA VIDA COLECTIVA

Gloria Clemencia Valencia González

Leonor Mojica Sánchez

Claves de
lectura
educativa



Red Latinoamericana
de Metodología de las Ciencias Sociales
NODO COLOMBIA



UNIMETA
Fundada en 1985

ACONTECIMIENTOS - SUBJETIVIDADES - POLÍTICAS - TENSIONES EN LA VIDA COLECTIVA

**Claves de
lectura
educativa**

**Gloria Clemencia Valencia González
Leonor Mojica Sánchez**

Editoras



Red Latinoamericana
de Metodología de las Ciencias Sociales
NODO COLOMBIA



UNIMETA

• Fundada en 1985 •

ACONTECIMIENTOS - SUBJETIVIDADES - POLÍTICAS - TENSIONES EN LA VIDA COLECTIVA



**Claves de
lectura
educativa**

Recorridos compartidos

La vida colectiva en la relación interdependiente individuo-sociedad-especie es marcada por acontecimientos que signan desde tensiones hasta violencias y, de modo expansivo, la educación es cuestionada y es llamada a aportar alternativas para interpelar, comprender y coadyuvar en transformaciones histórico-sociales-culturales pertinentes.

Acontecimientos – Subjetividades – Políticas – Tensiones en la vida colectiva: Claves de lectura educativa / Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales; editores Leonor Mojica Sánchez y Gloria Clemencia Valencia González.

Villavicencio: Corporación Universitaria del Meta, 2022.

170 páginas: ilustraciones, 16,5 x 24 cm.

ISBN: 978-958-8004-97-6

1. Acontecimientos 2. Investigación 3. Vida colectiva 4. Políticas
5. Relaciones 6. Educación 7. Transformaciones sociales

904.7 R31a Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22° edición
Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA

**Acontecimientos – Subjetividades
– Políticas – Tensiones en la vida colectiva:
Claves de lectura educativa**

Leonor Mojica Sánchez y Gloria Clemencia
Valencia González (editoras)

Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA

Presidenta Sala General

Nancy Espinel Riveros

Rectora

Leonor Mojica Sánchez

**Vicerrectora de Postgrados,
Investigaciones y Proyección Social**

Luz Elena Malagón Castro

**Editorial Corporación
Universitaria del Meta–UNIMETA**

Carrera 32 No. 34B-26, Campus San Fernando
Villavicencio, Meta [Colombia]
Teléfono: [57-8] 662 1825 Ext. 130 Fax: 662 1827
<http://www.unimeta.edu.co>

Comité Editorial

Leonor Mojica Sánchez

Rectora

Luz Elena Malagón Castro

Vicerrectora Académica, Investigaciones y de
Proyección Social
Vicerrectora de Postgrados, Investigaciones y
Proyección Social

María Alejandra Peñaloza Sarmiento

Jefe de Biblioteca

**Corrección de estilo, diseño
gráfico editorial y armada electrónica**

Proceditor

proceditor@yahoo.es

© Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA
ISBN [electrónico]: 978-958-8004-97-6

Noviembre de 2022

Villavicencio (Meta), Colombia

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de la Editorial Corporación Universitaria del Meta-Unimeta y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria del Meta-Unimeta y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Contenido

Introducción	7
Consideraciones sobre el tiempo del acontecimiento y el pensamiento-performance: Žižek y Agamben ante la pandemia	
Introducción	11
El tiempo del acontecimiento.....	12
El tiempo de estudiar el acontecimiento.....	14
El tiempo propio del acontecimiento	20
Pensamiento- <i>performance</i>	22
Conclusión	31
Referencias.....	33
Sobre la subjetividad y la educación	
Introducción	39
Sobre la configuración de subjetividad(es).....	40
Educación, discurso y hegemonía.....	47
A modo de no conclusión.....	52
Referencias.....	54
Las políticas hacia la pobreza y políticas de las sensibilidades: análisis de los programas sociales en Argentina	
Introducción	55
Los recorridos de las indagaciones.....	56
Políticas sociales: algunas sensibilidades configuradas en su implementación en los principios del siglo XXI.....	60
Algunas conclusiones	70
Referencias.....	72
Fotografía y memoria: reconstrucción de una experiencia violenta	
Introducción	77
Interrogando el contexto	79
Taller de análisis de imagen (1992)	93
Evocación y aproximaciones visuales	96
Conclusiones.....	103
Referencias.....	104

Reconocimiento y menosprecio desde estudiantes y sus culturas

Introducción: significados en el encuentro con el otro	107
El recorrido para acercarse a los significados	108
Reconocimiento del otro desde la mirada de estudiantes	109
Menosprecio del otro desde la mirada de estudiantes.....	113
La cultura como diferenciadora entre estudiantes	116
A modo de cierre	119
Referencias	121

Educación para la ciudadanía mundial intercultural: la tensión local-global

Introducción	123
Educación para la ciudadanía mundial: la contextualización como horizonte para el desarrollo de la ECM	124
Hacia una educación para la ciudadanía mundial intercultural	125
La urgencia de los encuadres metodológicos para la ECMI.....	128
Resultados: la interculturalidad como condición para la ciudadanía mundial	129
La producción de conocimiento desde un enfoque intercultural	130
Prácticas “otras” para el desarrollo de la ECMI	131
Discusiones: condiciones iniciales para el encuadre metodológico de la ECMI	132
Como cierre-aperturas.....	133
Referencias.....	134

La construcción de problemas que propician una investigación

Introducción	139
La formación del profesorado mediante procesos de investigación	140
Una propuesta para formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social	141
La construcción de un problema que propicia una investigación mediada por la comprensión de un contexto regional	144
Un proceso de formación de un profesor mediante un proceso de investigación.....	153
Logros experimentados durante el proceso formativo del profesor	154
Dificultades para formar el profesorado mediante estos procesos de investigación	158
Referencias.....	160
Llegadas y nuevos viajes	163
Los autores	165

Introducción

La vida colectiva en la relación interdependiente individuo-sociedad-especie es marcada por acontecimientos que signan desde tensiones hasta violencias y, de modo expansivo, la educación es cuestionada y es llamada a aportar alternativas para interpelar, comprender y coadyuvar en transformaciones histórico-sociales-culturales pertinentes.

El breve siglo XX, como lo nombra Hobsbawm, así como los albores del siglo XXI han estado marcados por hechos relevantes que no solo se guardan en la memoria, sino que son motivo de registro y estudio en tanto han configurado rupturas, hitos, alteraciones, que agrupan, entrelazan y fusionan, de manera incierta, multiplicidad y diversidad de artilugios notables que generan y modifican subjetividades al tiempo que son generados por ellas, en tanto transformación de los referentes con los cuales advertimos el mundo y nuestro lugar en él.

Transformaciones cuyas consecuencias para la vida individual y colectiva no siempre se advierten de manera directa o que, amparadas en el halo de respuestas pertinentes a necesidades y demandas de individuos y grupos, tienen consecuencias asociadas no esperadas, invisibilizadas o débilmente enfrentadas como asuntos socio educativos relevantes para el vivir juntos.

Una vida colectiva que se resuelve por los modos de articulación de la vida individual y planetaria, y que está atravesada por la política, lo político y las políticas como expresiones históricas y organizaciones culturales de regulación y autorregulación diferentes, en las cuales los acontecimientos, con sus diversos grados de densidad y magnitud, se interpelan, se interpretan y se integran para hacer posible la supervivencia y la pervivencia.

Desde estos referentes, el presente libro convocó a investigadores de América Latina para presentar investigaciones vinculadas con

acontecimientos de diversas amplitudes y con estilos de indagación diferentes, orientados a adentrarnos en el circuito relacional: *acontecimientos - subjetividades - políticas - tensiones en la vida colectiva*, como nodo de relaciones con implicaciones derivadas de la comprensión del valor y limitaciones de la educación para aprender sobre nosotros mismos como humanidad en nuestra condición planetaria.

Los investigadores que atendieron el llamado nos permiten hoy un libro conformado por siete textos que, desde diversas perspectivas, analizan al acontecimiento como categoría y algunos acontecimientos mismos, como lo hace Rodrigo Matos en sus *Consideraciones sobre el tiempo del acontecimiento y el pensamiento-performance: Žižek y Agamben ante la pandemia*. Por su parte, Valencia, Gutiérrez y Malagón, articulan transformaciones de la subjetividad y de la educación alrededor de las transformaciones en las políticas económicas globales como acontecimientos de la década de los ochenta del siglo pasado. En el caso de Angélica de Sena, su metalectura de las investigaciones realizadas por el Grupo de Estudios sobre Políticas Sociales y Emociones (GEPSE) muestra cómo políticas públicas desplegadas no solo atienden las necesidades que dicen atender de modos evaluables en sí mismos, sino que tienen incidencia importante en las emociones y los cuerpos de los sujetos de la política misma.

Este primer apartado más amplio, teórico y, en cierto modo, caleidoscópico, da paso a dos investigaciones que muestran contextos específicos en los cuales los autores enfocan experiencias particulares como la violencia, el reconocimiento y el menosprecio, dando cuenta de sucesos en territorio que dejan abiertas al lector las relaciones posibles con los acontecimientos descritos en el apartado anterior, en tanto entramados, explícitos o no, de las relaciones de interdependencia planetaria que nos caracterizan. Castro, Rivera y López, a través de su texto *Fotografía y memoria: reconstrucción de una experiencia violenta a través de la imagen*, muestran el valor de las imágenes tanto para la memoria de lo vivido como para las posibilidades de construcción del presente posible. Por su parte, Cardona, Muñoz, Fernández y Rincón, con su análisis del *Reconocimiento y menosprecio desde estudiantes y sus culturas*, muestran cómo el valor de la identidad propia que elimina el valor de la identidad ajena, además de tensar las relaciones, expone al menosprecio y limita las posibilidades del reconocimiento.

El tercer y último apartado nos adentra en dos lecturas educativas como alternativas, dentro de muchas, para abrirnos al mundo de las oportunidades orientadas a entramar local-global como tejido de acontecimientos y base de experiencias que provee, por un lado, una *Educación para la ciudadanía mundial intercultural*, como lo plantean Ríos y Valencia, en tanto oportunidad política para identificar y hacerse cargo de la vida colectiva en diversidad. Por otro lado, *La construcción de problemas que propician una investigación a partir de la comprensión de los contextos locales o regionales: una manera de formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social*, que presentan Villa y Casas, nos ubican en las potencialidades educativas y de indagación que la lectura de contextos ofrece al profesor que enseña y a los estudiantes sujetos de la enseñanza. Así mismo, muestran cómo el entretejer mueve las fronteras de los localismos.

El libro, en síntesis, muestra algunas alternativas para urdir relaciones entre *acontecimientos - subjetividades - políticas - tensiones en la vida colectiva*, como núcleo de articulaciones con claves múltiples de lectura educativa y en las cuales estos aportes dejan abiertas posibilidades para nuevos entramados e investigaciones.

Gloria Clemencia Valencia González
Leonor Mojica Sánchez

Consideraciones sobre el tiempo del acontecimiento y el pensamiento-performance: Žižek y Agamben ante la pandemia

Rodrigo Matos-de-Souza
Universidad de Brasilia

Introducción

Este no es un texto sobre el tiempo, aunque el tiempo juegue un papel en este análisis, y mucho menos un texto sobre cómo las personas pueden hacer un mejor uso del tiempo para ser más productivas, o incluso un ejercicio retórico sobre la categoría del tiempo, porque reconozco que no lo haría mejor que el de Agustín (1980, p. 218), cuando dice “¿Qué es, pues, el tiempo? Si alguien me pregunta, lo sé; si quiero explicárselo al que me pregunta, ya no lo sé”¹. Lo que aquí se presenta es una reflexión más sobre un tipo de trabajo específico, para el que el tiempo es también fundamental, que es el trabajo intelectual en las ciencias humanas —otras tradiciones teóricas lo llamarán profesionales de la enseñanza superior, colaboradores, etc., pero aquí quiero reafirmar el lugar de este trabajo que es, sobre todo, de creación en su relación con el tiempo y el mundo tal como lo enfrentamos.

Pero el ejercicio de la creación en las ciencias humanas es diferente porque, a pesar de lo que puedan hacer algunos escritores de ficción, algunos artistas plásticos y algunos poetas, sus creaciones no son el resultado directo del diálogo entre la capacidad creativa de estos sujetos y sus propios imaginarios, sino un ejercicio heurístico que tiene un impacto directo en la sociedad a través de los conceptos que, al producirse, tienen la intencionalidad de interferir en la realidad, cambiándola, de tal manera que vivimos en unas creaciones conceptuales de intelectuales del pasado sin ser conscientes de este modo de existencia en el día a día: capitalismo, colonialismo, América Latina, modernidad, etc...; hay muchos mundos conceptuales habitables.

1 Todas las traducciones presentadas en este texto fueron realizadas por el autor.

Este intelectual, a diferencia de otros sujetos que utilizan su influencia para decir sobre el mundo, como los artistas, en cierta medida también los filósofos, están sujetos a una relación de dependencia fenomenológica. ¿Qué quiero decir con esto? Que dependen de la existencia de fenómenos observables que les sirvan de materia prima para su trabajo. Además, este sujeto desempeña un papel social, que no es solo el de representar a un grupo, como pensaba Gramsci (1982), sino el de ser él mismo la representación de una disonancia, de un punto de vista o de una filosofía con la conciencia de que es alguien que puede enfrentarse duramente a las ortodoxias, sectarismo, partidismo, y que no puede ser fácilmente cooptado por las instituciones y tiene como razón de su existencia decir sobre la gente y los problemas que los sistemas quisieran ver empujados fuera de su campo de visión o eliminados (Said, 2017).

Este texto está marcado por una relación con el tiempo, en la que este concepto solo tiene sentido cuando se somete a una dimensión de la experiencia vivida y de nuestras fabricaciones epistemológicas, que dividiré aquí en tres apartados para su mejor comprensión: el tiempo de los acontecimientos, el tiempo de estudio del acontecimiento y el tiempo del propio fenómeno. Vayamos al ataque.

El tiempo del acontecimiento

Sobre el tiempo del acontecimiento, tomo aquí como referencia a uno de los objetos de la crítica de este texto, Slavoj Žižek (2017, p. 16), cuando dice que “el acontecimiento no es algo que ocurre dentro del mundo, sino un cambio del propio marco a través del cual percibimos el mundo y nos involucramos en él”. Esto nos dice mucho sobre la naturaleza de los acontecimientos, que no son ocurrencias ordinarias, inscribiéndose en un horizonte a través del cual podemos leer el mundo a partir de ellos (Gadamer, 2005), y es en este sentido que la comprensión se transforma en el tiempo, precisamente respondiendo a nuevas preguntas en tiempos diferentes. Pasemos, pues, a los argumentos.

Nuestra generación fue testigo de un acontecimiento que alteró dramáticamente las cuestiones del lenguaje, la ética y la política de una manera tan radical que nos resulta difícil recordar el mundo anterior a este acontecimiento, el 11 de septiembre de 2001 (en adelante, 11-S). El atentado terrorista contra las torres del World Trade Center de

Nueva York, el Pentágono y el intento de atentado contra el Capitolio, ambos situados en Washington, D. C., han legado al lenguaje cotidiano un léxico que antes solo interesaba a los analistas de relaciones internacionales, la filosofía política o los expertos en guerra. Conceptos como terrorista, contraterrorismo, talibán, guerra contra el terror y eje del mal entraron en las conversaciones cotidianas de las familias y territorios enteros ignorados por la mayoría de la población mundial, como Kandahar (Afganistán), Waziristán (Pakistán) comenzaron a ganar representación y cierta identidad en el imaginario occidental como territorios del terror (Bartra, 2017; Herbst, 2003; Jackson, 2005; Halliday, 2011) reproduciendo con otros ropajes la producción de Oriente por parte de Occidente (Said, 2007), ahora exotizada también por la representación de la violencia.

En una medida aún más aguda, el propio comportamiento de los sujetos ha cambiado (Torabi y Seo, 2004). Las experiencias de organizar una maleta, entrar en un aeropuerto, pasar por la aduana e incluso aspectos más concretos de control corporal, como afeitarse o no antes de un viaje a Estados Unidos y Europa, han pasado a formar parte de las preocupaciones de un sujeto a la hora de ponderar el destino donde pasará sus vacaciones, y este proceso de control más o menos estricto ha sido asumido por todos los países que, en algún momento, han sufrido un atentado terrorista por parte de alguna célula terrorista identificada bajo los conceptos paraguas de Al Qaeda o DAESH. Y, en cierto modo, con cada nuevo ataque, el aumento del control entra en el debate público de forma ambivalente, como un problema y una solución (Wood, Konvitz y Ball, 2003), avanzando paso a paso sobre las libertades individuales con el pretexto de proteger mejor a los sujetos.

En términos políticos, las relaciones entre las naciones se volvieron más tensas, surgieron otros grupos de interés, se intensificaron las manifestaciones públicas antiestadounidenses y la propia presencia física de Estados Unidos (Crockatt, 2007), primero en Afganistán y luego en Irak, produjeron tensiones entre los grupos allí presentes, inestabilidad política y, en cierta medida, el desmantelamiento de los acuerdos que mantenían a estos estados-nación bajo una cierta unidad. El Council of Foreign Relation, un *think tank* liberal estadounidense, cataloga a ambos países, en 2021, como “en guerra” (Afganistán) y políticamente inestables (Irak) (2021). Así mismo, la invención de la “guerra contra

el terrorismo” desempeñó un importante papel político en la demostración de fuerza de Estados Unidos, en un momento en que China empezaba a demostrar la fuerza que ya es una realidad hoy en día en materia de política exterior.

Este acontecimiento ha transformado nuestro mundo de tal manera que hoy el islamismo está tan asociado al terrorismo que ya podemos identificar en esta prefiguración una faceta del propio racismo, ahora legitimado, con una etiqueta que parece menos ofensiva para los humores occidentales, de discriminación religiosa y xenofobia (Mbembe, 2018a). El terrorista se ha ganado una identidad, una religión, un rostro y una docena de territorios nacionales de los que salir. No hace falta decir lo peligroso que es esto y que ya ha encontrado ecos en otros momentos históricos que produjeron totalizaciones similares de grupos humanos y culturas.

Tomando este argumento podemos, como sujetos históricos que vivieron este acontecimiento cuyas consecuencias aún permanecen actuando en nuestros cuerpos, entender que el tiempo del acontecimiento no puede ubicarse solo en el evento inaugural que lo desencadenó. Seguimos viviendo en el acontecimiento del 11-S, y utilizando el argumento de uno de los autores objeto de nuestra crítica, de la misma manera que el acontecimiento de Auschwitz se convirtió en la norma en las sociedades occidentales, según la tesis agambeniana (2014), el post 11-S sigue desplegándose en nuestras vidas, entrando en ellas de manera naturalizada y será parte constitutiva de nuestras culturas en cuanto no sobreviva ninguna memoria que lo asalte cargando la existencia de un mundo diferente, o mejor dicho, de un mundo tal y como era antes del evento inaugural del acontecimiento.

El tiempo de estudiar el acontecimiento

El segundo tiempo anunciado en este texto es el tiempo de estudio del acontecimiento, que en las ciencias humanas significa su propio trabajo, su hacer cotidiano de investigación. Tomando de nuevo el concepto žižekiano (2017) de acontecimiento, si un fenómeno cambia nuestra forma de ver el mundo y la forma de involucrarnos en él, las respuestas preparadas que traemos no responden al tiempo del acontecimiento.

El suceso del 11-S impactó en la forma en que las humanidades han elaborado sus temas de interés desde entonces, en cómo abordan

los problemas existentes y en cómo sistematizan conceptualmente lo real que se pone al descubierto ante ellos. Partiendo de esta tesis, veamos cómo esto, por ejemplo, impactó en áreas de interés de cierta filosofía francesa (Cusset, 2008), dándole supervivencia en el ámbito de la investigación anglosajona (lo que significa influir enormemente en el debate de las ciencias humanas en el resto de Occidente y sus periferias) y colaboró al surgimiento de un concepto, la *necropolítica*, que en otro horizonte de eventos podría haber quedado reservado a los intereses del debate cultural, como muchos conceptos derivados del debate sobre lo poscolonial a principios del siglo XXI.

Podemos decir, sin duda, que los conceptos se consumen de forma contingente. La incertidumbre de la circulación de un determinado constructo lleva en sí misma las condiciones de circulación del área de conocimiento a la que se circunscribe, la lengua en la que fue producido y la “marca” que lo acompaña. Por lo tanto, un investigador que ocupa una determinada posición, que produce en una determinada lengua y habla desde una determinada universidad está en condiciones de llegar a un público más amplio que, por ejemplo, un profesor que habla una lengua de un lugar con pocos hablantes en un contexto global y/o proviene de una universidad con un rol más regional. Utilizando de nuevo a Slavoj Žižek como ejemplo, ahora a nivel personal, su difusión como autor fue en inglés, desde Inglaterra y ocupando un puesto en una universidad-marca, la Universidad de Londres. Se puede imaginar, desde el punto de vista de la recepción, las dificultades para un profesor que habla desde Eslovenia, en esloveno y desde una universidad que cumple su papel de formación regional, pero que no se encuentra entre las que funcionan como un altavoz internacional para los que están posicionados allí. Esto explica en parte por qué se habla más de algunos autores que de otros.

Sin embargo, como ya se ha dicho, este papel explica una parte de la circulación del conocimiento, no explica las razones por las que un determinado autor consigue tener influencia en un determinado contexto y ser desconocido en otros, o por qué ciertos autores consiguen permanecer y tener una larga duración mientras otros desaparecen, perdiendo así, en el horizonte, la capacidad de ser recibidos por las generaciones futuras (Jauss, 2005), las razones son muchas, inciertas y dependientes de factores que van más allá de la calidad de los

constructos desarrollados: amabilidad, capacidad de autopromoción, colaboración con las nuevas generaciones, conocimiento de idiomas y culturas, alineación con el *Zeitgeist* generacional, moda, disposición a viajar, etc., son algunas de las posibles explicaciones, pero hay, como ya he dicho, muchas más incertidumbres que certezas en el proceso de recepción conceptual y circulación del conocimiento dentro de las ciencias humanas.

Por lo tanto, al traer algunos ejemplos a continuación los presento más para que el lector pueda entender cómo un determinado evento puede redimensionar la ubicación de un concepto, incluso dentro de lo que se puede entender como la obra/legado de un autor, darle una supervivencia e incluso ampliar el alcance de su obra en un determinado contexto. Tomaremos tres ejemplos que creo que pueden colaborar en el argumento que propongo: Michel Foucault, con el concepto de *biopolítica*, Gilles Deleuze, con el concepto de *sociedad de control* y Achille Mbembe, con el concepto de *necropolítica*.

Como he discutido anteriormente, las razones de la recepción de un autor son muchas, los autores-ejemplos enumerados anteriormente fueron elegidos para la conveniencia de quien escribe este texto y no representan necesariamente ninguna pretendida universalidad de sus enfoques, las recepciones de Foucault y Deleuze están bien diseñadas, especialmente en y por la academia estadounidense, desarrollándose en mayor o menor medida en su esfera de influencia. Lo que quiero traer aquí es cómo algunos temas que estaban fuera del centro de sus proyectos epistemológicos ganaron una supervivencia en este horizonte receptivo al mismo tiempo que en Francia tales autores se convirtieron en “en un monopolio de los nostálgicos [...] la prerrogativa sólo de los herederos intelectuales y legatarios oficiales” (Cusset, 2008, p. 275) y el propio modelo hegemónico francés durante parte del siglo XX entró en declive (Rolland, 2005). En el caso de Achille Mbembe, hay algo diferente en su recepción en una simple comparación con los dos filósofos franceses mencionados anteriormente; su recepción todavía se está construyendo (Mbembe, 2012; Mac Gregor, 2013).

En cuanto al concepto foucaultiano de *biopolítica*, no podemos decir que no se haya presentado antes en su obra; en particular, uno de sus libros de mayor recepción, *Vigilar y castigar* (2010), es fundamentalmente un texto sobre el control de los cuerpos; pero el debate

sobre la biopolítica en Foucault que ha estado alimentando aún cierta controversia contemporánea sobre los cuerpos desechables en un arreglo societal particular (Esposito, 2017; Preciado, 2018; Mbembe, 2018b; Gallo, 2011; Mbembe, 2018a, 2018b; Matos-de-Souza y Medrado, 2021; Matos-de-Souza, 2021) no está en una obra central, sino, podemos decir así, en sus despojos, en las publicaciones derivadas de sus cursos en el *Collège de France* en un volumen publicado bajo el título *Il faut défendre la société* (1997; 2016) y en un capítulo, posteriormente desarrollado en *El nacimiento de la biopolítica* (2008), para el que el primero funciona casi como un *teaser del segundo*.

El caso deleuziano es aún más marginal en relación con el contexto de lo que se puede llamar una obra. Publicado en *L'Autre Journal* (revista literaria editada entre 1984 y 1993), el texto *Sobre las sociedades de control* (Deleuze, 2000a) no tendría un destino diferente al de las publicaciones de consumo rápido, que es, en la mayoría de los casos, servir de envoltorio para el pescado o para las iniciativas de reciclaje de papel, si no hubiera sido editado en *Pourparlers* (1990), una colección de textos variados, entrevistas, prefacios y otros textos, una colección que sirve a sus legatarios más que de aportación epistemológica consistente y densa.

El único vivo entre los autores tomados como ejemplo, Achille Mbembe, se mantenía como un autor de interés localizado para quienes estudiaban el pensamiento africano contemporáneo, especialmente en la propuesta de los debates que intentaron ubicar epistemológicamente la poscolonialidad en un marco africano, diferenciándola del pensamiento subalterno asiático o la iniciativa de identificar un pensamiento subalterno latinoamericano, que a *posteriori* podría identificarse mejor con el término *decolonialidad*. El acontecimiento conceptual de la necropolítica, inicialmente un ensayo publicado en *Public Culture* (Mbembe, 2003), marcó un punto de inflexión en el trabajo de ciencia política que el autor venía desarrollando hasta entonces (Mbembe, 1992; 1996; 2020). Incluso podemos decir hoy que *De la postcolonie...* (2020) ya indicaba una cierta inflexión ensayística de lo que se presentaría en *Necropolítica* como una provocación (2018b; 2003), pero, como decía antes, nuestro interés aquí se sitúa precisamente en el efecto acontecimiento sobre el consumo del concepto y no en establecer una epistemología, en términos de historizar la filosofía mbembeana, para lo que no faltarán interesados.

Lo que tienen en común los mencionados estudios de Foucault, Deleuze y Mbembe es el hecho de que se han resignificado en el horizonte posterior al 11-S para tratar de responder a las demandas y problemas derivados de los procesos de control de los cuerpos que han surgido en el mapa geopolítico más allá del carácter local y localizado al que servían estos conceptos, cada uno en su medida.

El debate sobre la biopolítica tuvo cierta fuerza en el debate sobre las actuaciones de las políticas de género (Butler, 2007; 2017), incluyendo allí los debates sobre la política del cuerpo que las transgeneridades aportaron a las ciencias humanas; sin embargo, este debate se desplazó a una serie de estudios que dieron más complejidad y usos al concepto (Rygiel, 2008; De Larrinaga y Doucet, 2008; Coleman y Groove, 2009; Stryker, 2014; Pugliese, 2010; Reid, 2013), a veces complejidad y profundidad que las transcripciones de las clases en el *Collège de France* no poseían (Foucault, 2016; 2008); por razones obvias, eran clases y, por muy organizadas y soliloquiales que fueran, poseían todas las fragilidades de este tipo de actividad.

El concepto de *sociedad de control* encierra una situación más delicada, ya que no puede llamarse así, no es exactamente un constructo desarrollado por el autor, y aquí estamos hablando de un autor que ha dedicado su vida a la producción de nuevos constructos, como pueden indicar sus obras de mayor alcance y desarrolladas en colaboración con Félix Guattari (Deleuze y Guattari, 2000b; 2010a; 2010b), sino casi una alegoría, utilizada de forma analógica en un comentario que hace de Burroughs: "Son las sociedades de control las que sustituyen a las sociedades disciplinarias" (Deleuze, 2010a, p. 220). De ahí que su uso, posterior al 11-S, tenga, quizás, el carácter más ejemplar de cómo un pasaje de un autor puede ser resignificado, cobrando nueva vida, aunque esto signifique solo la repetición de la frase citada (Barrocas, 2007; Lyon, 2010; Bissell, Hynes y Sharpe, 2012).

El concepto de *necropolítica*, por su parte, está estrechamente ligado a la política de hacer morir, al carácter pornográfico que gana la muerte por parte del Estado en el entorno posterior al 11-S (Mac Gregor, 2013), en el que hablar de la eliminación del otro sale del campo de lo subrepticio para ser discutido en programas de televisión, muchos de ellos con carácter de entretenimiento, de forma abierta y popular:

Había escrito el artículo inmediatamente después del 11-S, mientras Estados Unidos y sus aliados desencadenaban la guerra contra el terror que más tarde daría lugar a renovadas formas de ocupación militar de tierras lejanas y mayoritariamente no occidentales, así como a lo que yo llamaría la “planetarización” de la contrainsurgencia, una técnica que se perfeccionó durante las guerras de resistencia anticolonial, sobre todo en Vietnam y Argelia. Antes del 9/11 varios académicos y pensadores buscaban nuevos vocabularios e intentaban aprovechar nuevos recursos críticos con el objetivo de dar cuenta de lo que deberíamos llamar “las depredaciones de la globalización neoliberal”. Yo diría que esto empezó mucho antes que 9/11 y que tomó mucho impulso en su estela. Luego, “las depredaciones de la globalización neoliberal”, las formas de violencia que conllevó, incluyendo la privatización de la esfera pública, el fortalecimiento del Estado, y más allá de su reestructuración económica y política por el capital global. (Mbembe, 2012, p. 135)

Es decir, el propio concepto de *necropolítica* responde a un horizonte de expectativa derivado del acontecimiento inaugural del 11-S. Me abstendré de plantear los autores que vinculan el concepto al debate posterior al 11-S, pues creo que la pista receptiva que ofrece el propio autor es suficiente y localiza bien el momento y las motivaciones de la génesis conceptual.

Con los autores y conceptos planteados en este apartado he tratado de dar la dimensión de cómo un acontecimiento puede cambiar la forma en que nos relacionamos con un determinado campo de estudios, cómo un determinado autor o concepto puede ser resignificado, adquiriendo nuevos y creativos usos, diferentes a los pensados originalmente por quienes los acuñaron, o incluso significar la creación de nuevos constructos que actúen en respuesta a la complejidad derivada del acontecimiento.

Sin embargo, el propio acontecimiento se reintroduce constantemente, lo que hace difícil marcar su final. En los meses que llevo dedicados a este estudio, he sido testigo del avance de los talibanes en el territorio de Afganistán. Desde la toma y control de zonas remotas hasta la explosión e incendio de escuelas para niñas. La toma de Kandahar hasta su llegada a Kabul, que produjo imágenes grotescas, seguidas día y noche por los telediarios occidentales, como informe de la llegada de la barbarie a un país que parecía, desde la distancia, más liberal y de-

mocrático, y que ahora volvía a una necrogubernamentalidad (Franco, 2018) que impone a la diferencia la sumisión total, bajo pena de exterminio. Las potencias occidentales se unieron, tras el atentado de 2001, para atacar a quienes habían sido identificados como corresponsables de este, junto con el grupo terrorista Al Qaeda, el gobierno talibán de Afganistán. Unos veinte años después, los autoproclamados enemigos de Occidente han retomado su posición, señalando a todos que el tiempo del acontecimiento aún no ha terminado.

El tiempo propio del acontecimiento

El tercer tiempo está marcado por una cierta imposición que los fenómenos traen de sí mismos, su finitud (Mèlich, 2012); en algún momento, ese fenómeno necesita ser finiquitado, marcado para ser estudiado, categorizado, dirían los sociólogos más estrictos. Pero, en realidad, las cosas no son eternas; decir eso es una vergonzosa obviedad, pero en nuestro nuevo tiempo decir lo obvio no es tan malo. Observar, fechar, calificar lo real significa hacerlo siempre desde un punto y con las contingencias que atraviesa el observador:

Lo real se compone de varias capas, varios estratos, varias envolturas. Sólo se puede captar —no fácilmente— a través de fragmentos, provisionalmente, de una multiplicidad de planos. Por mucho que se capte, nunca se podrá reproducir o representar, ni completa ni fielmente. En el fondo, siempre hay un *excedente de lo real* al que sólo pueden acceder quienes están dotados de capacidades extraordinarias [...] De hecho, no hay real —ni vida, por tanto— que no sea al mismo tiempo espectáculo, teatro y dramaturgia. El evento por excelencia es siempre fluctuante. La imagen, o mejor, la sombra no es una ilusión, sino un hecho. Su contenido siempre supera su forma. Existe un régimen de intercambio entre lo imaginario y lo real, si es que tal distinción sigue teniendo sentido. Porque, en esencia, una sirve para producir la otra. Uno se articula con el otro, uno puede convertirse en el otro y viceversa. (Mbembe, 2018a, pp. 230-231)

Pero ¿cuándo terminan realmente los fenómenos? Quien conozca esta respuesta en el tiempo presente merece ganar un premio, pues habría evitado el final anticipado del siglo XX (Hobsbawn, 1995) o su prolongación (Schwarcz, 2020), el fin del colonialismo en los movimientos independentistas africanos (Ferro, 2017) o su extensión a

nuestro tiempo presente y a otras provincias de este mundo (Arendt, 2015; Mbembe, 2018a, 2018b). Las ciencias humanas nunca se ponen de acuerdo sobre cuándo terminan los fenómenos, pero al menos podemos garantizar con, todavía, alguna posibilidad de error, que podemos saber lo que pasó cuando la inmediatez del acontecimiento ha pasado, lo que los historiadores llamarían *distanciamiento*. Es decir, es necesario un cierto distanciamiento del acontecimiento inaugural para decir con cierta propiedad cuál fue la cosa, el acontecimiento.

Al experimentar el acontecimiento, el sujeto se enfrenta a un impase de perspectiva: el sujeto puede ser consciente del acontecimiento, lo que significa saber que está ocurriendo algo extraordinario, en mayor o menor grado de importancia para él, al mismo tiempo que tiene cierta dificultad para juzgar los impactos del acontecimiento en su vida a largo plazo. Para este trabajo, las sociedades han creado lugares que generan algún tipo de identificación social para sus frequentadores y que funcionan como *locus de* acumulación de debates sobre estos acontecimientos con cierta distancia histórica, las humanidades, a las que prefiero dar el estatus de lugar, que señalar la institución universitaria de tal manera, porque incluso dentro de esta institución hay instancias que no creen que las humanidades jueguen un papel fundamental para el mantenimiento de las sociedades que las inventaron.

Las humanidades desempeñan un papel fundamental en las democracias: el de producir una sensibilidad hacia los valores democráticos de convivencia pacífica con la diferencia (Nussbaum, 2011). Y las democracias, podemos decir sin riesgo de equivocarnos, dependen de las humanidades, porque fue y es en el núcleo de las disciplinas humanas donde se concibieron y desarrollaron los conceptos utilizados en todos los modelos de sistema económico y de sociedad en los que hemos vivido, al menos desde la modernidad. Por eso, el trabajo de las humanidades es muy serio, no es algo menor, porque, por poco (o muy poco) reconocimiento social que esperemos, las respuestas a nuestros problemas económicos, sociales y culturales no saldrán de la química o la biología. Por eso, pensar en el trabajo de las humanidades ignorando las tres dimensiones del tiempo enumeradas anteriormente conlleva un grave riesgo, el de producir *doxa* en lugar de conocimiento, comprometiendo seriamente el trabajo de quienes, de hecho, se ocupan con el quehacer humano.

En este momento, cuando estamos siendo atacados por un virus, el Sars-Cov2, que se está extendiendo por todo el mundo de una forma tan rápida y aterradora, y las ciencias que trabajan a diario con este tipo de fenómenos, como las ciencias médicas y la biología, siguen buscando una respuesta², ¿cómo pueden tener una respuesta adecuada las ciencias humanas, que son mucho más lentas? (las ciencias humanas, en este punto, jugarían un buen papel, es decir, colaborar con las ciencias biológicas y médicas para saber dónde se pueden aplicar mejor los recursos de salud pública o qué zonas de una sociedad son más vulnerables y necesitan mayor atención en una pandemia, etc.).

Sin embargo, muchos intelectuales públicos de las ciencias humanas se dan respuestas —algunas respuestas de una certeza que ni siquiera puedo tener cuando voy a comprar pan, y me paro frente al escaparate meditando durante minutos ante la premura del encargado de qué tipo quiero tomar— reduciendo el mundo a lo que ya conocen, reduciendo el acontecimiento a una banal trivialidad que encaja perfectamente en sus recetas. Estos sujetos cuyos pensamientos se manifiestan como *performance* hace tiempo que dejaron el papel de intelectuales públicos en el sentido saidiano (2017) o, al menos en este intento, han dejado de ejercer su papel, para operar su pensamiento-*performance*, en el que vale más dejar que la *performance* gane escenario, aunque, en minutos, lo que hayan dicho ya no tenga sentido, se vuelva risible o contribuya al descrédito del trabajo de las humanidades.

Pensamiento-*performance*

Comienzo este apartado caracterizando lo que estoy llamando desde el título pensamiento-*performance*: entendiendo la *performance* en términos butlerianos como un ejercicio que acaba creando normas y formas de presentarse al mundo que marcan una teatralización pública (Butler, 2017; 2018; Preciado, 2018); cuando esta *performance* se

2 Y en esta búsqueda están produciendo más exceso que, de hecho, conocimiento científico, ya que son estudios realizados, muchas veces, sin los protocolos adecuados y puestos a disposición en repositorios de acceso abierto, como <https://www.biorxiv.org/>, <https://www.medrxiv.org/> y <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo>, sin pasar por el proceso de revisión editorial por el que pasarían en tiempos normales, es decir, ahí, en las ciencias que tratan directamente de los virus, la prisa también se ha apoderado.

extiende al pensamiento y expresa un proyecto teórico, dicha dimensión gana la normatividad de un pensamiento establecido, socavando el ejercicio del pensamiento por la necesidad de producir una identidad con las normas y formas de presentarse al mundo construidas por quien expresa un pensamiento. De este modo, un pensador-*performer* está más ocupado en el ejercicio de encajar el mundo en sus normas que en ejercer un papel de figura disidente, el del intelectual, que en el sentido saidiano (2017) presupone un cierto tipo de actuación en la sociedad con los temas y problemas que le cuesta abordar. Este debería ser en el contexto de las sociedades democráticas un sujeto a caminar por el borde, para transitar entre el interior y el exterior, provocando que percibamos otros movimientos, formas, colores y lugares. No hay nada menos digno de la condición de intelectual que el pensador-*performer*; es más bien un tipo que produce una forma de no pensar, reduciendo la complejidad del mundo para que encaje en sus presupuestos adaptándolo a sus normas interiorizadas.

Sin importarle el efecto que puedan tener los acontecimientos en nuestra vida, que a veces la cambian drásticamente, el pensador-*performer* tiene las respuestas a todas las encrucijadas que se puedan presentar en cualquier sociedad, en cualquier periodo histórico; por lo tanto, lo nuevo no le produce desconcierto, no lo desconcierta, porque lo nuevo para él no existe, es antes un tema más a someter a su esquema de presuposiciones sobre el mundo. Esta ética es comprensible, la mayoría de nosotros la conocemos bien, el pensamiento científico y filosófico suele darle el apelativo de sentido común, el prejuicio por el que tanteamos los bordes de lo que no sabemos, consolándonos con las respuestas que ya tenemos y que nos permiten mantener nuestra vida estable. Sin embargo, ¿no debería ser este el papel de los que las sociedades han distinguido y remunerado —algunos en exclusiva— para desempeñar el papel de pensar en los bordes, y desde este borde, debido a su posición privilegiada, la que no tiene el sujeto común del día a día, por estar absorbido en el agotador trabajo diario por la supervivencia, producir algunas soluciones para los problemas que presenta la actualidad?

Pues bien, cuando estalló la pandemia de Covid-19 en el mundo, nos enfrentamos a numerosos intentos de responder a la crisis sanitaria, que trajo consigo otras crisis de carácter humanitario y democrático.

La posibilidad de haber vivido una situación como esta quizás esté reservada solo a los mayores que aún sobreviven y tienen en su memoria los desastres humanitarios de las guerras mundiales de la primera mitad del siglo XX, e incluso estos han vivido una guerra que les tocó en su territorio, y por muy global que sea una guerra, no tiene la misma capacidad de difusión que tiene un virus, ni este en particular, que llegó a todos los países del mundo, sin excepción a partir de 2020.

En toda mi vida no había experimentado nada más nuevo que eso, ninguna respuesta me parecía adecuada, y considero que, hasta ahora, la mayoría de las preguntas ni siquiera han conseguido ser elaboradas adecuadamente. Especulo que cada país debe haber lidiado en mayor o menor medida con alguna forma de manipulación de la realidad, la producción de mentiras dirigidas a ciertos intereses no siempre fácilmente percibidos y traducidos como *fake news* (Falcão y Souza, 2021); esta fue otra pandemia que se sumó a los factores sanitarios y al destroz de los valores democráticos (recuerde, lector, que en los dos primeros años de la pandemia el mundo vio abortar la invasión de la casa legislativa de los Estados Unidos de América por una horda de fanáticos antideocráticos, el levantamiento de miles de brasileños pidiendo el cierre del Congreso Nacional y de la Corte Suprema y, como ya se discutió en este texto, hasta el regreso de los talibanes al gobierno de Afganistán en contra de la voluntad de su propia población, por quedarnos en tres ejemplos), la cual ha contribuido a que la realidad distópica en la que nos encontramos sea cada vez más compleja y difícil de explicar; es anecdótico afirmar que los historiadores tendrán mucho trabajo en el futuro para explicar el inicio de la tercera década del siglo XXI, lo que refleja, en cierta medida, nuestra dificultad para responder algo tangible sobre los acontecimientos que estamos viviendo en la actualidad.

Cuando la pandemia comenzó, todavía como un rumor que venía de Oriente, diciendo algo que ocurrió en una metrópolis china, inicialmente una epidemia con potencial pandémico, hasta su reconocimiento como fenómeno global, esta generación de personas que viven en el planeta Tierra no había experimentado nada parecido en términos de velocidad, exceso de información, producción de miedo y el propio virus, más contaminante y mortal que otros con los que habíamos tratado antes (WHO, 2021a; Matos-de-Souza, 2021). Los efectos de la pandemia en el ámbito de la educación, la sanidad y la vida cotidiana produjeron

imágenes que solo encontraban precedentes en la ciencia ficción distópica, ya sea por el uso de mascarillas, *cierres* y actividades a distancia, por un lado, o por las imágenes de acontecimiento catastrófico que produjo la pandemia: fosas comunes que se llenaban en directo por televisión, experimentos no científicos que también se realizaban de forma televisada, la muerte de los seres queridos que llegaba a través de la pantalla del teléfono móvil para despedirse. Hay que repetirlo, la generación de los que viven en el planeta Tierra, con pocas excepciones, no había experimentado nada parecido hasta ahora. Y refuerzo, nada como eso.

De ahí que nuestros personajes, primeros en responder al evento pandémico, ya sea por provocaciones editoriales o por el deseo de ser los primeros, de presentarse listos para enfrentar el mal tiempo, no dejaron de expresar su pensamiento-*performance* ejerciendo su teatralidad frente a lo desconocido y como los profetas, cada uno a su vez, anunciaron el mundo postapocalíptico que les convenía, o mejor, que le convenía a su personaje dentro de su actuación.

Slavoj Žižek es un intelectual esloveno afincado en Inglaterra, profesor de la Universidad de Londres. Es un prolífico intelectual público cuya capacidad para articular el marxismo, el psicoanálisis y la cultura pop ha sido celebrada por sus méritos durante más de veinte años (Olson y Worsham, 2001; Taylor, 2007). Filósofo radical de difícil entrada al principio de la recepción de su obra, Žižek se ha ido convirtiendo en una caricatura de sí mismo, el *enfant terrible* capaz de decir lo que otros no pueden, aunque lo pague con la obsolescencia casi inmediata de sus escritos. Retomaremos más adelante la discusión sobre la propuesta žižekiana para el análisis de la pandemia (Žižek, 2020a); por ahora me corresponde presentar el segundo personaje.

Giorgio Agamben es un filósofo italiano que siguió la estela de Heidegger y Arendt, y fue reconocido por traer a la actualidad la metáfora concentracionaria de Auschwitz, haciéndonos identificar lo que quedó de los campos de concentración nazis en los arreglos sociales contemporáneos. La idea de someter el presente al pasado, que podemos generalizar como el principal mérito de su obra, probablemente contribuyó a que no dudara en someter el inédito pandémico a su esquema.

Los dos autores fueron identificados, entre los muchos que se atrevieron a escribir sobre la pandemia, por haber identificado en ellos pre-

cisamente el ejercicio performativo de reducir a la medida, diciendo así a la claqué potencial lo que está predispuesta a oír, satisfaciendo así la expectativa del público: ya sea en la respuesta rápida, para un consumo rápido y desechable (Žižek, 2020a); en la reducción *ad absurdum* de la pandemia como invención (Agamben, 2020a), así como en atender a un público necesitado de metáforas en un momento de desesperación. ¡Vamos al primer caso!

De los tres intelectuales enumerados en el párrafo anterior, sin duda Žižek es el más productivo en volumen, y puede identificarse fácilmente como alguien que asume cierto riesgo en el ejercicio de crear su pensamiento; ha transitado por muchos campos del conocimiento y se ha presentado ante el mundo como una voz de la izquierda dispuesta a rivalizar con los movimientos de la derecha internacional, como podemos ver en su disposición a debatir con Jordan Peterson (Manufacturing Intellect, 2019). Si utilizamos el recurso del intelectual saidiano, de hecho, estaría, sin duda, entre los que han estado caminando en el umbral y provocando no solo el pensamiento conservador, sino provocando a la propia izquierda a ampliar sus horizontes de lectura. Su presencia aquí se debe precisamente a que practica “este peligroso arte hasta el límite, para bien o para mal” (Duncker, 2020, p. 7) y a que entendemos que gran parte de este peligroso arte que el autor parece desarrollar revela más un proceso de reducción del pensamiento a un esquema previamente establecido que un caminar al límite.

Volviendo a uno de los argumentos desarrollados en los apartados anteriores, si nos cuesta marcar el tiempo de un acontecimiento más allá de su evento inaugural, Slavoj Žižek no solo no parece tener esta dificultad, sino que no le importa mucho que sus textos se confundan con *posts* en las redes sociales, de consumo inmediato, sin que sus ideas se pongan mínimamente a prueba antes de salir al mundo como texto; por cierto, mucha de su producción aparece primero en este tipo de redes³. Así que no causa tanta especulación que este autor tenga algo que decir sobre un virus o sobre la pandemia; lo que quiero traer como

3 Como el blog de la editorial Boitempo, en el que mantiene una columna en la que publica periódicamente textos sobre temas contemporáneos, muchos de ellos inéditos en cualquier otro idioma, y por primera vez traducidos al portugués a través del blog: <https://blogdaboitempo.com.br/category/columnas/slavoj-žiček/>

uno de los elementos para discutir su caso es precisamente la prontitud con la que se publicó su primer trabajo sobre el evento pandémico.

Publicado el 24 de marzo de 2020, no habían pasado ni quince días entre la declaración de la pandemia Covid-19 el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2021) y la publicación de su libro, que ya llevaba en letras grandes un juego de palabras en inglés entre las palabras pandemia y pánico: *pan[dem]ic!* (Žižek, 2020a). Y por mucho que la colección de textos presentada contenga la revisitación de un texto ya publicado previamente en más de una colección (Žižek, 2020b; 2020c), la predicción no se encuentra entre los campos de acción de las humanidades. Por mucho que este calificativo se pueda extender a sus compañeros de viaje en las citadas colecciones, la mayoría de ellos se quedaron en el ejercicio inaugural, tal vez, movidos por lo inédito del evento, o lo hicieron por la existencia de un público sediento de respuestas o por la propia necesidad de hablar, pero ahí se quedaron, mientras nuestro autor avanzaba unas cuantas casas con la publicación de *Panic/Pandemic!* (2020a) seguido de *Panic/Pandemic!2* (2020d) y una colección intermedia entre ambas publicaciones en portugués (2020e); casi todos los textos pueden enmarcarse en una determinada tipología de artículos de opinión, para su consumo a través de las redes sociales, que han ganado el formato de libro en las colecciones mencionadas, una forma de dar mayor vida a textos que serían rápidamente desechados.

Lo que quiero resaltar aquí no es el carácter desechable de un ejercicio también desechable, sino resaltar el lugar que ocupa un intelectual no solo en la sociedad, sino en su propio imaginario, en la medida en que este sujeto se identifica como alguien que desafía el sentido común, pero cuando se limita al ejercicio de mera reproducción de sus convicciones produce algo que confunde lo que presenta como una opinión con un ejercicio de pensamiento con cierto rigor metodológico.

Inicialmente, comparando la crisis pandémica con el efecto que tuvo Chernóbil en la decadencia del comunismo soviético (2020a; 2020b) —una comparación cuanto menos extraña, no solo por el carácter local, controlable y técnico del suceso de Chernóbil, sino también por el papel que tal evento jugó en un régimen que ya estaba en sus últimos estertores—, pasa a reivindicar la metáfora del golpe mortal que el personaje de Beatrix interpreta en la película de Quentin Tarantino, *Kill Bill*, como extensible al coronavirus, un golpe mortal al capitalismo

(2020c). Si hay un error que un intelectual no puede cometer es confundir su deseo con la realidad, porque la realidad, que nuestro autor ya ha metaforizado como un desierto [Žižek, 2015], es más dinámica y su tiempo de gestación de los acontecimientos juega malas pasadas a generaciones enteras que, con el recurso del paso del tiempo, se dan cuenta de lo completamente equivocadas que estaban. La historia no parece enseñarnos más sobre los errores del pasado, al menos no parece enseñarle nada más a un autoproclamado marxista, que debería tener como base la historia y no *la doxa*.

El capitalismo no solo no ha explotado como Chernóbil, sino que parece haber sobrevivido a la embestida de los cinco puntos de Beatrix de *Kill Bill*; el capitalismo, al parecer, se tomó el coronavirus más bien como una bofetada, y dentro de su *modus operandi* ya lo ha transformado en un producto. Según el Banco Mundial, en su informe de junio de 2021 [The World Bank, 2021], la economía mundial, sacudida en 2020 por su cierre en los meses iniciales de la pandemia, tiene una previsión de crecimiento del 5,6 %, muy apoyada en el crecimiento de las *commodities*, además, sectores enteros de la economía mundial han profundizado en la dinámica, han precarizado el empleo y, por tanto, han registrado beneficios mientras el mundo atravesaba una crisis [Dutra y Coutinho, 2020]; sectores como la banca, los fondos de pensiones y el sector educativo privado tuvieron un crecimiento récord, y las empresas que cotizan en bolsa alcanzaron un crecimiento del 240 % solo en el primer trimestre de 2021 [Economatica, 2021]. El capitalismo financiarizado del siglo XXI ha convertido nuestro sufrimiento en un producto; por cierto, cualquier dolor puede ser convertido en un producto, eventualmente en *mercancía* y comercializado en la bolsa de valores sin importar la moral con la que veamos tal iniciativa. Al capital no le importa el individuo con sus problemas concretos, de vida y supervivencia, sino los números y cómo estos números, incluso en una condición de abierta precariedad de la vida humana en la Tierra, y de riesgo para su supervivencia, pueden generar más crecimiento en los valores de sus negocios.

El capital no parece haber recibido un golpe mortal, ni un golpe duro, sino un empujón que le hace dar un paso atrás, y ahora, volviendo a dar sus pasos hacia delante, parece avanzar con más fuerza, incluso con cierta rabia, lanzándose sobre las pocas restricciones morales

que aún insistían en frenarlo. Un intelectual no podría estar más equivocado al anunciar un golpe mortal al capitalismo, y el ejercicio de predecir reduciendo la realidad para que se ajuste a su deseo; el deseo de aniquilación del otro debería ser algo para lo que un adepto del psicoanálisis lacaniano como Žižek estaría mejor vacunado que el resto. El capitalismo no ha muerto, y, al igual que el personaje de Beatrix en *Kill Bill*, está a la caza de sus enemigos que le han hecho perder algo, entre ellos parece estar la democracia, y la “lógica del Capital es la logística de la valorización infinita. Implica la acumulación de un poder que no es meramente económico, ya que incluye poderes y conocimientos estratégicos sobre la fuerza y la debilidad” (Alliez y Lazzarato, 2021, p. 15). En el momento actual, lo que parecemos presenciar es un avance del capitalismo para ejercer más poder sobre los cuerpos y sus subjetividades, y también parece prescindir del Estado, la democracia y la ética.

Hablando de democracia, nuestro consecuente autor fue uno de los que coqueteó, en el campo del lenguaje, con la más peligrosa aproximación a los baluartes de la antidemocracia contemporánea, al negar la existencia de la propia pandemia. Hablamos de Giorgio Agamben, el filósofo italiano que apareció en las primeras semanas de la pandemia con la idea de que lo que estábamos viviendo —y por cierto, seguimos viviendo— no era más que una invención y un avance sobre datos imprecisos de un virus aún en estudio, de cuyas consecuencias para el cuerpo empezamos a tener algún conocimiento más o menos estable casi dos años después del inicio del evento pandémico, minimizándolo, comparándolo con “una especie de gripe” (Agamben, 2020a, p. 18), frase que sería repetida por Jair Bolsonaro para negar la epidemia, ironizando las muertes por Covid-19, calificándola de “pequeña gripe o resfriado” (Bolsonaro, 2020), siguiendo la estela de Donald Trump, que no perdió oportunidad de banalizar el evento que asoló al mundo (Beer, 2020).

El filósofo italiano se pregunta sobre la realidad de las medidas sanitarias y si tales medidas no provocarían un verdadero estado de excepción; no obstante, para responder inmediatamente al acontecimiento pandémico, no evitó someterlo a la forma en que venía analizando las sociedades occidentales en las últimas décadas: “hay una tendencia creciente a utilizar el estado de excepción como paradigma normal de gobierno” (Agamben, 2020a, p. 18). Y, yendo incluso un poco más lejos, ve los avances del Estado sobre las libertades individuales con medidas

excepcionales consecuencia de una pandemia inventada, que sería un pretexto ideal para probar los límites de la relación entre los estados de excepción y el sujeto. Se puede decir que es Agamben, como nos dijo Yara Frateschi (2020), quien se orienta a contextualizar su opinión dentro de su debate biopolítico (Scaldaferro, 2021), o incluso relativizar la absurda tesis agambeniana (Hilani, 2021; Capovilla y Palácio, 2021); sin embargo, en su papel de intelectual público, las consecuencias de la recepción de sus ideas, más aún en un contexto en el que la relación vida/muerte depende de convencer a la población de la necesidad de adoptar medidas colectivas, lo sitúa en el salón de los sujetos cuyo discurso público compite con el propio virus de la muerte de la población:

Quando los filósofos hacen uso de la “razón pública”, quieren influir en una “opinión pública” que ejerza presión sobre las decisiones de los gobernantes. Así, es necesario investigar cuáles serían las consecuencias prácticas de esta “opinión pública” que tesis como la del filósofo ayudan a conformar [...], sin embargo, cuando ideas como estas son aceptadas por un presidente de la República, es decir, el principal responsable de coordinar las políticas de lucha contra la pandemia, lo que tenemos es un escenario de tragedia humanitaria: más de medio millón de muertos [en Brasil], personas muriendo sin oxígeno en los hospitales, falta de medicamentos para sedar a los pacientes intubados, falta de vacunas y una constante aparición de nuevas variantes del virus, convirtiendo así al país en una amenaza mundial. (Scaldaferro, 2021, p. 333)

Jean-Luc Nancy (2020), en una reflexiva respuesta al texto de Agamben, lo impugna casi en el tono de quien tiene que tratar con un amigo poco sensato, quizá porque ve el mundo como una conspiración. En un detalle de su texto, muy personal, pero que ilustra el tipo de advertencia que hace el autor, dice que Agamben fue la única persona que aconsejó a Nancy, aquejado de un problema cardíaco, que no se sometiera a un trasplante de corazón, que, de no haberlo hecho, ya estaría muerto. Diagnosticando el problema agambeniano, dice “hay una especie de excepción viral —biológica, informática, cultural— que nos pandemiza. Los gobiernos no son más que tristes ejecutores de la misma, y desquitarse con ellos es *más una maniobra de distracción que una reflexión política*” (Nancy, 2020, p. 30, énfasis añadido). Esta maniobra suele ocultar el deseo de reducir el mundo a su esquema.

La pandemia no fue un brote estacional de gripe, ni tampoco un resfriado menor. Según datos oficiales, más de 240 millones de personas murieron en todo el mundo, el número total de muertes se acerca a los 5 millones (OMS, 2021b) y el número de subregistros y la falta de pruebas adecuadas pueden inflar significativamente estas cifras en los próximos años (Alves *et al.*, 2020). Italia, el país de origen y residencia del filósofo, fue uno de los primeros países en producir imágenes de muertos siendo transportados en camiones; curiosamente, todo esto ocurrió *pari pasu* con las iniciativas de articular la pandemia y sus desarrollos con su teoría sobre el estado de excepción contemporáneo, que estaría entrando en todas las dimensiones de la existencia de la vida humana (Agamben, 2020b). No rehuyó la idea de que muchos de los que murieron en Italia eran contemporáneos del autor, que también es una persona mayor, un grupo de riesgo y las principales víctimas de la muerte por Covid-19. Sus escritos negaban el acontecimiento tal y como se desarrollaba bajo su ventana, los hechos no impedían que su pensamiento saliera a la luz.

Como he dicho más de una vez en este escrito, el papel de un intelectual no puede ser el de reducir al encaje, pero tampoco el de quien, contra toda evidencia, subvierte la lógica, tergiversa la información oficial, como hizo el filósofo italiano, primero en *La invención de una pandemia* (2020a) y luego en *Contagio* (2020c), cuando tergiversó los datos oficiales para hacer creer a sus lectores que no estaban ante algo grave, que amenazaba sus vidas. Hoy, cuando discutimos la responsabilidad que tienen los políticos negacionistas en la producción de una realidad paralela, que puede llevar a una persona, o a miles o millones hacia el contagio o y la muerte. En este contexto en el que tildamos a los políticos de genocidas por su tratamiento de la pandemia, me pregunto si no podríamos decir también esto de un filósofo.

Conclusión

Hace algunos años, leí un texto del crítico literario Terry Eagleton, en el que habla de cómo la crítica literaria contemporánea había perdido toda la relevancia social que había construido hasta el siglo XIX, transformándose, por un lado, en una rama de las relaciones públicas del comercio del libro y, por otro, en un campo casi cerrado de interés

estrictamente académico (Eagleton, 1991). Si extendemos la apelación eagletoniana del lugar de la crítica literaria de forma análoga a las humanidades, puede que estemos en un momento en el que las teorías producidas dentro de las humanidades estén perdiendo su relevancia para el análisis de los fenómenos sociales que dieron lugar al campo. Cuando otros actores sociales producen “análisis” que rivalizan con las tesis académicas, pero que difieren en lenguaje, tiempo y lugar, porque aparecen en las redes sociales, el trabajo realizado por los académicos no puede ser un ejercicio de emulación del lenguaje expresado en los videos de YouTube o en los *timelines* de las redes sociales. Nuestro trabajo debe reflejar no solo el tiempo de los eventos, sino también la inversión social que se hace en este tipo de trabajo tan especializado.

A veces, nuestro mejor ejercicio es no responder de forma inmediata al fenómeno, para ello está la prensa, múltiples plataformas que ofrecen la publicación de textos para un consumo más inmediato (Medium, Twitter, etc.) y lenguajes más adecuados que el texto y que pueden hacer que una idea defendida por un intelectual público llegue a una audiencia más masiva, como una entrevista. ¿Qué se puede esperar de las humanidades y qué tipo de idea se puede construir cuando los intelectuales se proponen hacer un trabajo que, como podemos ver en los dos ejemplos citados, Žižek y Agamben, no saben hacer? Si vivimos cada vez más el descrédito de las humanidades y las ciencias humanas se asocian cada vez más a una actividad innecesaria con la que la sociedad solo gasta dinero sin un retorno adecuado, la construcción de respuestas fuera de tiempo y que caen rápidamente en la anécdota y la ridiculización no ayudan a revertir o defender el campo de estos ataques, sino que refuerzan y dan la razón a los críticos.

La apelación al pueblo, en este caso, al público lector que espera una determinada respuesta, no es más que la expresión de un pensamiento-performance de carácter populista. Todo intelectual sabe que también es un autor para un determinado público, ese grupo de personas que sigue su obra puede ser puesto a prueba en su sentido común, puede ser parcialmente reconfortado con una tesis que avanza en lo que ya conoce o, aún, puede ser totalmente reconfortado, recibiendo una vez más el sesgo de confirmación de su forma de ver y leer el mundo. Todo es cuestión de elección del intelectual; necesitamos afirmar cada vez más el carácter de elección por no hacer nuestro trabajo y

seguir esperando la condescendencia con las ciencias humanas de quien nos financia, la sociedad.

Edward Said (2017, p. 26) nos habla desde hace tiempo del papel de un intelectual en la contemporaneidad, “alguien que no puede ser fácilmente cooptado por los gobiernos o las corporaciones, y cuya *razón de ser* es representar a toda la gente y todos los problemas que son sistemáticamente olvidados o barridos bajo la alfombra”. Reafirmar este carácter del trabajo intelectual es más que necesario en tiempos de crisis social como la que vivimos en la actualidad. Al someterse a un modo de expresión de sentido común, los intelectuales se exponen a esta corporación abstracta y dejan de hacer su trabajo para cumplir una función de entretenimiento de la manada. A estos hay algo que podemos dedicarles radicalmente, en justicia a la labor que realizaron en un momento crítico de la historia de la humanidad: el olvido.

Referencias

- Agamben, G. (2014). *O que Resta de Auschwitz*. Boitempo.
- Agamben, G. (2020a). La invención de una epidemia. En P. Amadeo (Comp.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 17-19). ASPO.
- Agamben, G. (2020b). *Reflexões sobre a Peste: Ensaios em Tempos de Pandemia*. Boitempo.
- Agamben, G. (2020c). Contágio. En P. Amadeo (Comp.), *Sopa de Wuhan: pensamento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 31-33). ASPO.
- Agostinho. (1980). *Confissões*. São Paulo: Abril Cultural.
- Alves, T. H. E., de Souza, T. A., Silva, S. A., Ramos, N. A. y De Oliveira, S. V. (2020). *Underreporting of Death by COVID-19 in Brazil's Second Most Populous State*. Front Public Health. doi: 10.3389/fpubh.2020.578645. PMID: 33384978; PMCID: PMC7769942.
- Arendt, H. (2015). *Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. Companhia das Letras.
- Bartra, R. (2017). *Territorio del terror y la otredad*. Fondo de Cultura Económica.
- Beer, T. (2020). All the Times Trump Compared Covid-19 to the Flu, even after he Knew Covid-19 Was far more Deadly. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/tommybeer/2020/09/10/all-the-times-trump-compared-covid-19-to-the-flu-even-after-he-knew-covid-19-was-far-more-deadly/?sh=7f7f833ef9d2>
- Bissell, D., Hynes, M. y Sharpe, S. (2012). Unveiling Seductions beyond Societies of Control: Affect, Security, and Humour in Spaces of Aeromobility. *Envi-*

- Environment and Planning D: Society and Space*, 30(4), 694-710. <https://doi.org/10.1068/d22510>
- Bolsonaro, J. (2020). "Gripezinha": Leia a Íntegra do Pronunciamento de Bolsonaro sobre covid-19. *Notícias UOL*. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Gedisa.
- Butler, J. (2017). *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). Os Atos Performativos e a Constituição do Gênero: Um Ensaio sobre Fenomenologia e Teoria Feminista. *Cadernos de Leitura*, 78. Chão da Feira. https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/cademo_de_leituras_n.78-final.pdf
- Capovilla, C. y Palácio, F. (2021). Visões da Pandemia: - As Teses de Giorgio Agamben como Idealizações do Ocidente. *Princípios*, 40(160), 24-59. <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2020.160.002>
- Coleman, M. y Grove, K. (2009). Biopolitics, Biopower, and the Return of Sovereignty. *Environment and Planning D: Society and Space*, 27(3), 489-507. <https://doi.org/10.1068/d3508>
- Crockatt, R. (2007). *After 9/11: Cultural Dimensions of American Global Power*. Routledge.
- Cusset, F. (2008). *Filosofia Francesa: A Influência de Foucault, Derrida, Deleuze e Cia*. ArtMed.
- De Larrinaga, M. y Doucet, M.G. (2008). Sovereign Power and the Biopolitics of Human Security. *Security Dialogue*, 39(5), 517-537. <http://doi.org/10.1177/0967010608096148>
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Les Édition Minit.
- Deleuze, G. (2000a). *Conversações*. Editora 34.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2000b). *Mil Platês: Capitalismo e Esquizofrenia* (vol. 1, 2, 3, 4, 5). Editora 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010a). *O que é a Filosofia?* Editora 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010b). *O Anti-Édipo. Capitalismo e Esquizofrenia 1* (pp. 7-16). Editora 34.
- Duncker, C. (2020). Prefácio à Edição Brasileira. En S. Žižek, *Pandemia: Covid-19 e a Reinvenção do Comunismo* (pp. 7-18). Boitempo.
- Dutra, R. y Coutinho, R. (2020). Aceleração Social, Uberização e Pandemia: Quem Precisa do Direito do Trabalho? *Direito.UnB. Revista de Direito da Universidade de Brasília*, 4(2), 198-223. <https://periodicos.unb.br/index.php/revista-dedireitounb/article/view/32353>

- Eagleton, T. (1991). *A Função da Crítica*. Martins Fontes.
- Economática. (2021). Lucro das Empresas de Capital Aberto no 1º Trimestre de 2021 Sobe mais de 240 % com Relação ao Mesmo Período de 2020. As Vendas Têm Crescimento de 22 %. *Economática Insights*. <https://insight.economatica.com/lucro-consolidado-dos-quatro-maiores-bancos-brasileiros/>
- Esposito, R. (2017). *Bíos: biopolítica y filosofía*. Amorrortu Editores.
- Falcão, P. y Souza, A. B. (2021). Pandemia de Desinformação: As Fake News no Contexto da Covid-19 no Brasil. *Reciis. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, 15(1), 55-71. <https://doi.org/10.29397/reciis.v15i1.2219>
- Ferro, M. (2017). *A Colonização Explicada a Todos*. Editora UNESP.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société*. Éditions du Seuil.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Vozes.
- Foucault, M. (2016). *Em Defesa da Sociedade*. Martins Fontes.
- Franco, F. L. F. N. (2018). Da Biopolítica à Necrogovernamentalidade: Um Estudo sobre os Dispositivos de Desaparecimento no Brasil. (Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-25022019-11225>
- Frateschi, Y. (2020). Agamben Sendo Agamben: O Filósofo e a Invenção da Pandemia. *Blog da Boitempo*. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/12/agamben-sendo-agamben-o-filosofo-e-a-invencao-da-pandemia/>
- Gadamer, H. (2004). *Verdade e Método I: Traços Fundamentais de Uma Hermenêutica Filosófica*. Vozes.
- Gallo, S. (2011). Do Cuidado de si como Resistência à Biopolítica. En C. Branco. y A. Veiga-Neto (Eds.), *Foucault: Filosofia e Política* (pp. 371-391). Autêntica.
- Gramsci, A. (1982). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Civilização Brasileira.
- Halliday, F. (2011). *Shocked and Awed: How the War on Terror and Jihad have Changed the English Language*. I. B. Tauris & Co Ltd.
- Herbst, P. (2003). *Talking Terrorism, A Dictionary of the Loaded Language of Political Violence*. Greenwood Press.
- Hobsbawn, E. (1995). *Era Dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991*. Companhia das Letras.
- Jackson, R. (2005). *Writing the War on Terrorism: Language, Politics and Counter-Terrorism*. Manchester University Press.
- Lyon, D. (2010). Surveillance, Power and Everyday Life. En P. Kalantzis-Cope, y K. Gherab-Martín (Eds.), *Emerging Digital Spaces in Contemporary Society*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230299047_18

□ Acontecimientos-subjetividades... en la vida colectiva

- Mac Gregor, H. C. (2013). Necropolítica. La política como trabajo de muerte. *Ábaco*, (78), 23-30. <http://www.revistas culturales.com/xrevistas/PDF/72/1723.pdf>
- Manufacturing Intellect (2019). Slavoj Žižek debates Jordan Peterson. [video file]. Abril de 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=qsHJ3LvUWTs>
- Matos-de-Souza, R. y Medrado, A. C. C. (2021). Dos Corpos como Objeto: Uma Leitura Pós-colonial do 'Holocausto Brasileiro'. *Saúde em Debate*, 45(128), (pp. 164-177). <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>
- Matos-de-Souza, R. (2021). El colonialismo revisitado por la memoria. En O. A. J. García, J. M. C. Sedeño y I. R. Ramírez (Eds.), *Territorios, comunidades y prácticas. Una lectura en clave decolonial* (pp. 21-41). Universidad Libre.
- Mbembe, A. (1992). *Les jeunes et l'ordre politique en Afrique noire*. L'Harmattan.
- Mbembe, A. (1996). *La naissance du maquis dans le Sud-Cameroun (1920-1960)*. Karthala.
- Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15(1), 11-40. <https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11>
- Mbembe, A. (2012). Necropolítica, una revisión crítica. En A. C. Mac Gregor (Ed.), *Estética y violencia: necropolítica, militarización y vidas lloradas* (pp. 130-139). Museo Universitario/Arte Contemporáneo/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mbembe, A. (2018a). *Crítica da Razão Negra*. n-1 edições.
- Mbembe, A. (2018b). *Necropolítica*. n-1 edições.
- Mbembe, A. (2020). *De la postcolonie: Essai sur l'imagination politique dans L'Afrique contemporaine*. La découverte.
- Mèlich, J-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Nancy, J-L. (2020). Excepción viral. En P. Amadeo (Comp.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 29-30). ASPO.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Olson, G. A. y Worsham, L. (2001). Slavoj Žižek: Philosopher, Cultural Critic, and Cyber-Communist. *JAC*, 21(2), 251-286. <http://www.jstor.org/stable/20866405>
- Preciado, P. B. (2018). *Texto Junkie: Sexo Drogas e Biopolítica na Era Farmacopornográfica*. São Paulo: n-1 edições.
- Pugliese, J. (2010). *Biometrics: Bodies, Technologies, Biopolitics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203849415>.
- Reid, J. (2013). *The biopolitics of the war on terror*. Manchester University Press. <https://www.manchesterhive.com/view/9781847793379/9781847793379>
- Rolland, D. (2005). *A Crise do Modelo Francês: A França e a América Latina. Cultura, Política e Identidade*. Editora UnB.
- Rygiel, K. (2008). Protecting and Proving Identity: The Biopolitics of Waging and War Through Citizenship in the Post-9/11 Era. En K. Hunt y K. Rygiel (Eds.),

- (En) *Gendering the War on Terror: War Stories and Camouflaged Politics* (pp. 180-203). Routledge.
- Said, E. (2007). *Orientalismo: O Oriente como Invenção do Ocidente*. Companhia das Letras.
- Said, E. (2017). *Representações do Intelectual: As Conferências de Reith de 1993*. Companhia das Letras.
- Scaldaferro, M. C. S. (2021). A Biopolítica da Pandemia: Agamben e Bolsonaro Entram em um Bar. *Griot: Revista de Filosofia*, 21(3), 319-335. <https://doi.org/10.31977/grifi.v21i3.2354>
- Szwarcz, L. (2020). *Quando Acaba o Século XX*. Companhia das Letras.
- Stryker, S. (2014). Biopolitics. *Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 38-42. <https://doi.org/10.1215/23289252-2399542>
- Taylor, P. A. (2007). Why Žižek? Why Now? *International Journal of Žižek Studies*, 1(1), 1-10. <http://Žižekstudies.org/index.php/IJZS/article/view/14/12>
- The World Bank. (2021). *Global Economic Prospects. June 2021*. World Bank Group.
- Torabi, M. R. y Seo, D. C. (2004). National Study of Behavioral and Life Changes Since September 11. *Health Education & Behavior*, 31(2), 179-192. <https://doi.org/10.1177/1090198103259183>
- WHO – World Organization of Health. (2021a). *WHO Timeline Covid-19 Response*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>
- WHO - World Organization of Health. (2021b) *WHO Coronavirus (Covid-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/>
- Wood, D., Konvitz, E. y Ball, K. (2003). The Constant State of Emergency? Surveillance After 9/11. En K. Ball y F. Webster (Eds.), *The Intensification of Surveillance: Crime, Terrorism and Warfare in the Information era* (pp. 137-150). Pluto Press.
- Žižek, S. (2015). Bem-vindo ao Deserto do Real! Boitempo.
- Žižek, S. (2017). *Acontecimento: Uma Viagem Filosófica através de um Conceito*. Zahar.
- Žižek, S. (2020a). *Pademic! Covid-19 Shakes the World*. OR Books.
- Žižek, S. (2020b). Um Golpe como “Kill Bill” no Capitalismo. En M. Davis, D. Harvey, A., Bihl, R., Zibechi, A., Badiou y S. Žižek, *Coronavírus e a Luta de Classes*. Terra sem Amos.
- Žižek, S. (2020c). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill... En P. Amadeo (Comp.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO, 21-28.
- Žižek, S. (2020d). *Pandemic!2: Chronicles of a Time Lost*. OR Books.
- Žižek, S. (2020e). *Pandemia: Covid-19 e a Reinvenção do Comunismo*. Boitempo.

Sobre la subjetividad y la educación*

Gloria Clemencia Valencia González
Daniel Carlos Gutiérrez Rohán
Luz Elena Malagón Castro

Introducción

Hablar de subjetividad nos refiere una cuestión teórica compleja que ha sido un tema importante a lo largo de la historia de la filosofía; tratada de diversas formas, desde el idealismo hasta el materialismo vulgar. *Grosso modo*, por un lado, la idea de subjetividad se concebía separada del mundo material. Era la idea, el pensamiento en primera instancia frente a la naturaleza; es decir, lo subjetivo predominaba sobre lo objetivo. Por el contrario, las posturas materialistas anteponian el mundo natural al pensamiento; se decía que el mundo existía independiente del pensamiento. Aunque pareciera que esta discusión ya estuviera resuelta, aún hay posturas que piensan lo subjetivo subordinado al mundo empírico, a la morfología o al dato de los fenómenos como la representación de lo objetivo. Estas tendencias se relacionan, principalmente con, por ejemplo, el empirismo o con el positivismo lógico.

Hay otras formas, diferentes a la filosofía, de aproximarse al problema de la subjetividad y también hay puntos de partida obligados. En primer lugar, para entender y explicar esta cuestión es necesario asumir que es una relación objetiva-subjetiva; en segundo lugar, que esta relación tiene un carácter social e histórico. Lo que significa una tensión entre el individuo y la sociedad.

Marx señala que “no es la conciencia de los hombres lo que constituye su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia” (1987, p. 66), lo que supone, en términos de la construcción de la subjetividad, que existen nexos activos y permanentes entre el individuo y la sociedad, que implican a la subjetividad de los individuos y al conjunto de estructuras de la vida social. ¿Qué

* Este texto forma de parte de un macroproyecto de investigación sobre configuración de subjetividades en la escuela en el cual se han desarrollado proyectos con estudiantes de educación básica y estudiantes de educación superior. Estos últimos alrededor de trayectorias académicas y configuración de subjetividades en estudiantes de algunas regiones de Colombia y México.

significa y cómo se resuelve esta relación? Si lo social, expresado en instituciones, formas de organización, prácticas culturales, entre otras estructuras, modela la subjetividad de los individuos y organiza su vida cotidiana, podemos afirmar que es así como lo social, el mundo objetivo, opera en la subjetividad individual.

No existe la subjetividad por sí misma, es decir, separada del mundo objetivo. Igual, la objetividad no es objetividad pura. Lo que se da y posibilita resolver la relación individuo-sociedad es el movimiento permanente que transcurre *dándose* en el espacio-tiempo, en redes inestables de procesos. Un movimiento permanente e indeterminado de la realidad social que solo es posible determinar a través de colectividades organizadas.

Es sobre este movimiento y sus implicaciones educativas que el presente texto se desarrolla como sustrato y reflexión para la indagación sobre la configuración de subjetividades y sus transformaciones en estudiantes de universidades de algunas regiones de Colombia y México.

Sobre la configuración de subjetividad(es)

La relación objetivo-subjetivo es producto de procesos socio-históricos, que han dado lugar a diferentes formas de organizar la vida social, aunque, tanto el mundo objetivo como el subjetivo se encuentran sujetos a rupturas y continuidades, sin disociarse, permiten el despliegue de lo humano. Berger y Luckman (1997) indican que la socialización hace referencia a las maneras en que los individuos hacen suyo el mundo y que es a través de dicha socialización que se comunican las experiencias que provienen del mundo objetivo. En los individuos se concreta la vida social. Dicho de otra manera, solo en el orden individual se puede aprender la vida social (la individualidad como experiencia de concreción socio-histórica). Para ello los individuos requieren relacionar su subjetividad (sus experiencias de vida) con otras subjetividades; es decir, necesitan construir intersubjetividades que les permitan hacer funcional el mundo objetivo.

La construcción de intersubjetividades se resuelve en la vida cotidiana. Indica Agnes Heller (1991) que:

La vida cotidiana en sí misma no es *alguna cosa* sino la experiencia vital moderna y compartida en la que se basa nuestra intersubjetiva constitución del mundo [...]. La sociedad necesita proporcionar reglas para la

adquisición de medios de subsistencia, para la cooperación y el conflicto humano y para una constitución de significados [...]. La socialización no tiene como resultado la apropiación de la totalidad del universo, sino una diminuta parte de él [...]. Vincular la cantidad suficiente de modelos para asegurar la vida social de la persona y, simultáneamente, la reproducción del universo social. (pp. 59 y 65)

De tal forma que, a partir de las relaciones entre los individuos, a través de procesos socializadores, se construye el conjunto de intersubjetividades como forma de apropiarse del mundo objetivo. Así, lo social opera en el conjunto de individuos para dar cohesión y permitir la comunicación de experiencias. Se conforman, entonces, comunidades de creencias, de información, de conocimiento y de diversas prácticas sociales para hacer funcionar la vida cotidiana y garantizar la reproducción de los grupos sociales y de los individuos.

La sociedad (ese conjunto conformado por estructuras económicas, políticas, jurídicas, culturales, entre otras) está en el individuo de distintas maneras. Sin embargo, el punto de partida de este siempre será su origen social, el grupo en el cual nació e incorporó las disposiciones (en el sentido de Bourdieu, como propensiones necesarias para orientar y regular su práctica social) de primer orden. Es decir, las disposiciones de primer orden como estructuras mentales del proceso socializador que configuran la subjetividad. El individuo aprende e integra contenidos sociales básicos en forma de experiencias, representaciones mentales, modos de sentir, entre otros, que son maneras de entender y dar sentido a las relaciones con los otros; es decir, relaciones intersubjetivas. El mundo social se interioriza como un acervo de relaciones de sentido necesarias para integrar comunidades de sentido.

Schutz y Luckman (2002) señalan que

el mundo de la vida cotidiana es, por lo tanto, fundamentalmente intersubjetivo: es un mundo social. Todos los actos, cualesquiera que sean, se refieren a un sentido que es explicitable y debe ser explicitado por mí si deseo orientarme en el mundo de la vida. (pp. 36 y 37)

En consecuencia, a partir de las disposiciones de primer orden, la vida cotidiana es experimentada como algo natural en donde el individuo se encuentra entrelazado con otros, en entrelazamientos de naturaleza y sociedad que trascienden a los individuos mismos, así

como a sus contextos específicos de sentido, de modo semejante a la manera en que los indicios particulares y formas de aprehensión de orden objetivo se experimentan subjetivamente, según indican los mismos autores.

Dicho de otra manera, en la infancia aprehendemos un mundo aparentemente ya dado, lo experimentamos con naturalidad; pero lo que realmente sucede es que vivimos un proceso social para subjetivar el mundo objetivo/subjetivo de nuestros padres, de nuestra familia, de los cuidadores y de quienes nos rodean. Lo que se aprende es a relacionarse intersubjetivamente. Es en ese ámbito donde nuestra subjetividad se empieza a construir hasta el punto de configurar *un pequeño mundo* de intersubjetividades que, sin embargo, no está aislado de un mundo objetivo más amplio. Por el contrario, en esa dinámica de interrelaciones e intercambios intersubjetivos se articulan los discursos y las prácticas que nos ubican como sujetos particulares con esos procesos de producción misma de la subjetividad y nos confieren la posibilidad de decir de nosotros mismos.

Así, las disposiciones¹ de primer orden son estructuras mentales y formas prácticas de relación que inician su construcción en la familia. Este proceso corresponde a lo que Berger y Luckman³ denominan la

1 Bourdieu, en su texto *El sentido práctico* (1991), señala que “las disposiciones duraderamente inculcadas por las condiciones objetivas y por una acción pedagógica tendencialmente ajustada a esas condiciones, tienden a engendrar prácticas objetivamente compatibles con esas condiciones y esperanzas de antemano adaptadas a sus exigencias objetivas” (p. 108). Nuestra reflexión se orienta a entender que las disposiciones son disposiciones de clases sociales y por ello hay un componente político en la configuración de intersubjetividades entre los grupos sociales.

2 Berger y Luckmann (1997) definen la *socialización primaria* como “secuencias de aprendizaje socialmente definidas. A la edad A el niño debe aprender X, y a la B debe de aprender Y... La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo”. Por su parte, la *socialización secundaria* “es la internalización de *submundos* institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento [...] requiere de la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. (pp. 170-173)

socialización primaria, base sobre la cual se van incorporando nuevas estructuras de acuerdo y en función del tipo de relaciones que el individuo entabla en otros ámbitos de la sociedad, o, dicho con propiedad, con otras esferas institucionales y con otros grupos sociales (aquí conviene aclarar que aprehender la realidad o subjetivar lo objetivo no es algo lineal, sino que representa un entramado de influencias y prácticas sociales propias de las distintas instancias de la estructura de la sociedad) de las cuales el individuo, en relación con su origen social, las incorpora como estructuras de sentido, para construir comunidades de intersubjetividades.

Las características atribuidas a estas disposiciones de primer orden tienen que ver con el sentido común, con *el conocimiento a mano* (Schutz, 2003, p. 49), y no requieren mayor interrogación. Es suficiente la superficialidad de la experiencia para darle sentido a la relación social. Por tal razón, es limitada la subjetividad que el individuo puede objetivar; se puede decir que hay más sociedad en la subjetividad que individualidad. La relación individuo-sociedad se resuelve siguiendo sin cuestionar las disposiciones de primer orden aprendidas en el entorno familiar.

Tal es el caso de la influencia de la religión, de los medios masivos de comunicación y, más recientemente, de las tecnologías digitales de información, comunicación e interacción, que convergen en los círculos familiares (en el seno familiar se articulan distintas influencias sociales y la confluencia de diferentes estructuras de intersubjetividades), en donde se intercambian experiencias, nociones y representaciones mentales dentro de parámetros de “normalidad” o como estructuras naturalizadas:

Pero no puede ir más allá de una descripción de lo que caracteriza propiamente la experiencia *vivida* del mundo social, es decir, la aprehensión de este mundo como evidente, como dado por supuesto (*taken for granted*) [...] la coincidencia de las estructuras objetivas y de las estructuras incorporadas que procura la ilusión de comprensión inmediata, característica de la experiencia práctica del universo familiar, y excluye al mismo tiempo cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad. (Bourdieu, 1991, p. 48)

No obstante su inmediatez, es en este contexto donde se adquieren las disposiciones de primer orden. En la medida que el individuo se mueve a otras esferas, fuera del ámbito familiar, se incorporan nuevas disposiciones (que pueden ser incluso de segundo orden), pero siempre en confrontación y bajo la tensión de la vida social. Es decir, se entra en contacto con exigencias diferentes que imponen rupturas o modificación de las estructuras mentales primarias; es el imperativo para la construcción de nuevas intersubjetividades. Apropiarse de las disposiciones implica apropiarse de las experiencias del grupo o de las orientaciones institucionales que regulan las relaciones de confrontación generadas en un *campo* determinado. Tal sería el caso de la escuela, como espacio-tiempo social en el cual se construyen principalmente disposiciones de segundo e, incluso, de tercer orden. Es un ámbito donde confluyen diversas trayectorias temporales que obligan a los individuos a entrar en tensión para configurar nuevas intersubjetividades, a partir de confrontarse con disposiciones de un orden diferente al del ámbito familiar. Sobre la base de las disposiciones de primer orden se incorporan nuevas que tienden a acrecentar el acervo de experiencias.

A estas nuevas experiencias es posible llamarlas disposiciones de segundo orden, las cuales representan nuevas estructuras mentales dadas en un contexto social más amplio y bajo otro tipo de imperativos en los que el individuo entra en tensión frente a esferas y ámbitos que articulan diferentes grupos sociales. Nuevamente la tensión individuo-sociedad, el mundo subjetivo frente al mundo objetivo y la necesidad de construir nuevas intersubjetividades, tensión que se resuelve, siempre de manera provisional, cuando el individuo incorpora las experiencias que están en juego y las confronta con sus propias estructuras mentales y con las de los otros para formar una comunidad de conocimiento o de prácticas sociales.

En estas disposiciones de segundo orden operan instituciones y organizaciones escolares, políticas, religiosas, económicas, culturales, entre otras, para regular la vida social. Cada una de estas (y todas las otras posibles) se definen por un conjunto de contenidos éticos, morales y prácticos; es decir, por contenidos ideológicos articulados en un discurso cuyo fin es influir tanto en individuos como en grupos sociales. Son parte orgánica del mundo objetivo; al conjunto de todas esas instancias puede llamarsele *la sociedad*. Y, a su vez, este conjunto

de discursos constituye un universo simbólico, inaccesible como tal para el individuo, quien solo puede aprehender una parte mínima pero suficiente para interactuar en el espacio social.

En el ámbito de las disposiciones de segundo orden es necesario también, una vez incorporadas las disposiciones y configuradas las intersubjetividades, plantearlas como actividades regulares, como otra esfera de la vida cotidiana, con la subjetividad individual transformada por nuevas experiencias, nuevos discursos. El movimiento es permanente, y así mismo lo es la tensión social e individual. Convergen en la esfera de disposiciones de primero y segundo orden trayectorias temporales individuales que implican representaciones mentales heterogéneas las cuales deben ser confrontadas para configurar la intersubjetividad. Evidentemente, los individuos convergen en espacios sociales más exigentes y mayor demanda a su subjetividad.

En el mundo del trabajo, de la escuela, de las relaciones intergrupales o interpersonales, la composición social tiende a modificarse y para operar en esos espacios sociales se requieren destrezas, habilidades, información, conocimientos más elaborados y que no todos tienen de manera homogénea. Por ello, la construcción de intersubjetividades implica una mayor tensión y mayores dificultades para quienes no cuentan con las propensiones necesarias para operar en determinadas esferas, sobre todo aquellas propias de grupos sociales privilegiados (en donde la tendencia es a establecer círculos cerrados, delimitados por una condición de pertenencia al grupo social). Cuando el individuo se confronta en esos nuevos ámbitos, llega con estructuras mentales determinadas, con un bagaje de disposiciones, muchas de ellas de primer orden, y la exigencia es transformarlas para acondicionarlas orientado a la incorporación de nuevas disposiciones con el fin de estar en condiciones de participar en las relaciones de intersubjetividad. Nuevamente, debe apropiarse de las experiencias de los otros articuladas en un discurso. La subjetividad se mueve en función de los imperativos sociales.

En este nivel, las disposiciones que los individuos adquieren son cualitativamente superiores. Por ello, es necesario un mayor esfuerzo para adquirirlas e incorporarlas. Hay un mayor esfuerzo subjetivo, pero también una mayor posibilidad de objetivar su subjetividad dada las condiciones de los *campos*, como espacios sociales de tensiones y

confrontaciones. Es así que la configuración de subjetividades exige un mayor esfuerzo y compromiso individual para la adquisición de estructuras estructuradas³; el proceso social no es terso, por el contrario, implica poner en juego las capacidades intelectuales y comunicativas para participar en las relaciones intersubjetivas.

En consecuencia, el proceso social genera condiciones para construir e incorporar disposiciones de tercer orden que siguen la misma lógica de los órdenes anteriores; pero constituyen ámbitos de disposiciones de mayor elaboración intelectual, en el cual ya no todos tienen posibilidades de participar en la lucha por apropiarse de las disposiciones que se disputan en *campos* de mayor especialización. Tal sería, por ejemplo, el caso de la educación superior o, de una manera más clara del ámbito científico⁴, donde, a pesar de existir, de manera invariable, una determinación de las estructuras-estructurantes institucionalizadas, se permite la objetivación de las subjetividades en forma de disposiciones estructuradas; es decir, estructuras mentales con mayor grado de elaboración y de mayor exigencia para las relaciones intersubjetivas. Este tipo de disposiciones implican una mayor racionalidad y un mayor refinamiento del pensamiento, o sea, mayor exigencia y tensión para la subjetividad.

No obstante, las estructuras subjetivas básicas y propias de las disposiciones de primer y segundo orden subyacen a las del tercer orden.

3 Recordemos que Bourdieu (2000) indica que los sistemas simbólicos pueden ejercer poder estructurante porque son estructurados. En consecuencia, los símbolos devienen instrumentos de integración social que operan como instrumentos de conocimiento para hacer posible el acuerdo sobre el sentido social. “En cuanto instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y de conocimiento, *los sistemas simbólicos* cumplen su función política de instrumentos de imposición o de legitimación de la dominación, que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica)” (Bourdieu, 2000, p. 69).

4 “El campo científico como sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de la lucha de concurrencia que tiene por apuesta *específica* el monopolio de la *autoridad científica*, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de la capacidad de hablar y actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado” (Bourdieu, 2000, p. 76).

También esto implica una especie de estratificación social, pues no todos los individuos tienen las posibilidades personales y sociales para acceder a disposiciones de un orden superior. La mayoría de los individuos permanece anclada en las disposiciones de primer orden y, por tal razón, el mundo objetivo (el conjunto de instituciones, organizaciones y estructuras) norma el tipo de experiencias de los grupos sociales poco favorecidos. La sociedad, el mundo objetivo, determina mayormente la conciencia individual, la propia subjetividad.

De acuerdo con lo anterior, la subjetividad no existe como mera individualidad. Es una relación dialógica entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el mundo y los individuos, cuyo punto dinámico es la construcción de intersubjetividades como materialización de procesos histórico-sociales, que, de acuerdo con Heller (1991), constituyen las bases de orden comunicativo, cognitivo, imaginativo y creativo de los sujetos y que están abiertos a él a lo largo de su vida desde el tiempo, el ámbito social y el espacio geográfico propios de su nacimiento.

Educación, discurso y hegemonía

El mundo objetivo, práctico, se integra por una variedad amplia de estructuras discursivas (en donde cada discurso articula contenidos jurídicos, económicos, políticos, culturales, éticos-morales, entre otros, que los individuos pueden estar o no en condiciones de aprehenderlos e incorporarlos de acuerdo con el grupo social al que pertenezcan y que se convierten en experiencias comunicables para la configuración de intersubjetividades), como universos simbólicos para que lo social opere en la subjetividad en forma de disposiciones de primer, segundo o tercer orden, en la medida que “los símbolos son los instrumentos por excelencia de la integración social en tanto instrumentos de conocimiento y comunicación” (Bourdieu, 2000, p. 67); a partir de su comunicabilidad permiten la cohesión de las comunidades y le dan sentido social a los individuos. Dicho de otra manera, la subjetividad adquiere un sentido social.

Las estructuras discursivas son producto de la acción de los distintos agentes y sujetos sociales que operan en los múltiples espacios de la vida social. Así, hay discursos religiosos elaborados por las distintas iglesias; un discurso educativo configurado en instancias supranacionales y locales; un discurso político, cuya producción de contenidos

es patrimonio de los gobiernos e instancias políticas variadas; el discurso doble de los medios de comunicación que hablan de sí mismos y de los otros; en la actualidad (aún insuficientemente estudiado) el discurso en las redes sociales. Hay, como puede apreciarse, otros muchos discursos. El punto en común es que la mayor parte son discursos de subordinación y de reproducción del sistema social. Entonces, las estructuras discursivas están orientadas al ejercicio de la hegemonía.

En este sentido, se puede recordar a Louis Althusser (1974) y su propuesta de aparatos ideológicos de Estado (familia, escuela, religión, medios de comunicación, ejército, principalmente); o lo que propone Hugues Portelli (1977), desde una perspectiva gramsciana, como aparatos de hegemonía, para entender la lógica de la reproducción social a partir de los agentes e instituciones que producen estructuras discursivas, representaciones mentales para hacer funcional la vida social. Lo que, en otros términos, significa reproducir las desigualdades, a través del ejercicio del *poder simbólico*, que no es otra cosa que el ejercicio de la hegemonía como dominación intelectual, moral y política⁵. Es decir, cuando un grupo dirigente tiene la capacidad de influir en las subjetividades y propone las condiciones para la configuración de intersubjetividades.

La hegemonía se ejerce, entonces, a través de discursos que comunican contenidos éticos, morales, culturales, intelectuales, jurídicos, entre otros, como referencia de un mundo estructurado, marco para la construcción de intersubjetividades. Es la dominación a través de procesos de legitimidad, que significa hacer que los individuos y grupos creen y confíen en las estructuras discursivas, que se apropien de los universos simbólicos a su alcance.

Es así que los distintos discursos modelan las subjetividades y hacen aparecer un mundo como dado. Los distintos agentes y sujetos, las propias instituciones, ponen en juego contenidos e ideologías no únicamente para la reproducción de las subjetividades, sino también

5 “La supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos, como *dominio* y como *dirección intelectual y moral*. Un grupo social es dominante respecto de los grupos adversarios que tiende a *liquidar* o a someter incluso con la fuerza armada y es dirigente de los grupos afines o aliados” (Sacristán, 1998, p. 486).

para justificar su propia acción. Las estructuras discursivas funcionan modelando la subjetividad para convertirla en certidumbre, convencimiento y aceptación de las condiciones sociales imperantes.

Las estructuras discursivas modifican las visiones del mundo de los individuos de acuerdo con el origen social y asociado a intereses de grupos sociales dominantes de modo tal que hacen aparecer como naturales y normales las relaciones de subordinación. De tal manera que a través de los discursos se proponen las condiciones, conceptos y contenidos valorativos para la configuración de relaciones intersubjetivas. El mundo objetivo se impone al individuo y su subjetividad.

En el mundo globalizado, el ejercicio de la hegemonía se presenta como estructuras discursivas legitimadoras del mercado y la subordinación de los procesos sociales al modelo de acumulación de capital existente. Estas estructuras emanan de organizaciones supranacionales (OCDE, BM, FMI, ONU, OEA, entre otras) y funcionan en dos niveles. En el contexto internacional, legitimar la dominación de los países centrales; y en el nivel local, legitimar la de los Estados Nación, integrar a los grupos sociales al modelo de acumulación. Desde el mundo de la economía, se han generado estructuras discursivas para transformar las prácticas políticas, educativas, laborales, intelectuales, científicas y otras tantas.

El sistema capitalista en su etapa neoliberal, a partir de la globalización económica, introdujo a escala sistémica formas de estandarización en aras de la eficiencia. De manera tal que, provenientes de economías centrales, los gobiernos locales apropian las formas de estandarización convirtiéndolas en políticas públicas con pretensión de mejora o transformación en ámbitos sociales, económicos, educativos, de salud, culturales u otros. Se articula así la dinámica del mercado con los procesos sociales. Se hace evidente que la educación es uno de los elementos de tal entramado sistémico de estrategias, así como la orientación política de las sociedades, la cultura y numerosos ámbitos colectivos que se vinculan a las dinámicas de producción.

En el ámbito educativo, el entramado sistémico se presenta y se legitima desde el discurso de la responsabilidad social propia de sujetos e instituciones para rendir cuentas a la sociedad y para articularse a las demandas de esta. De modo tal que los planes de estudio y hasta el surgimiento de nuevas carreras han de estar asociados a las deman-

das y necesidades del mundo de la producción, y las trayectorias y posiciones de los profesores universitarios se valoran en términos de matrices de factores, características e indicadores asociados tanto a escalas de ingreso económico por labor como a programas de estímulos y reconocimientos. Con características propias, una lógica semejante cubre también a la educación básica y media. En conjunto, entonces, se promueven y agencian en lo local reformas académicas, pedagógicas y curriculares orientadas a concretar a través de modelos y perspectivas de educación y pedagogía las lógicas propias del mercado.

Las políticas que permitieron solventar la denominada Gran Depresión de 1929 en Estados Unidos (y que de un modo y otro hicieron posible su consolidación como hegemonía mundial) fueron radicalmente transformadas en la década de los ochenta cuando se abandonan medidas fiscales y monetarias orientadas al empleo pleno, a la estabilidad en los precios y al equilibrio, asociadas al keynesianismo, caracterizado por el papel decisivo del Estado en la organización y direccionamiento de los procesos sociales. Se impuso una economía de oferta, la cual, al reducir barreras para la generación de bienes y servicios, asumió que los consumidores serían beneficiados al disponer de una amplia gama de oferta presentada a precios menores. Como consecuencia, se generaron cambios en múltiples ámbitos de la vida colectiva, no solo en los modos de producción, acumulación y circulación del capital, sino en cultura, salud y, por supuesto, educación.

Estandarizar procesos de producción a fin de homogenizarlos, tornarlos más simples y hacer viable una fuerza de trabajo calificada en competencias laborales medibles, fácilmente sustituible y dócil; en oposición a una fuerza calificada y exigente con los salarios, logrando, incluso, que muchos sindicatos y asociaciones se reconvirtieran en instancias legitimadoras más que en espacios de resistencia. Estos fueron de los cambios más decisivos que la transformación económica trajo. De este modo, no solo se hizo más eficiente y aceleró la recuperación de utilidades, sino que se transformó la vida colectiva tanto al acelerar la acumulación de riqueza como al transformar la relación con la fuerza laboral y sus necesidades de formación, ahora asociadas a necesidades específicas para el momento o situación particular.

Prácticas como la estandarización de perfiles para el trabajador que el modelo económico requería, con la ideología de la acumulación aso-

ciada, entre otras, limitaron la intervención del Estado, amplificaron la acción del mercado y entronizaron, en cierto modo, la idea de que el Estado era corrupto, mientras el mercado, no. La estandarización de los procesos productivos permitió establecer que el personal calificado es requerido únicamente en unas fases; en consecuencia, la definición de competencias para los procesos no solo permitió organizar la producción misma, sino que dio paso al modelo formación por competencias que se ha diseminado en múltiples esferas de la vida colectiva. Organismos multilaterales como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) insisten en que “gracias a nuestras mediciones e indicadores internacionales, los países pueden ver qué se puede hacer en materia educativa y fijar unas aspiraciones realistas acordes con los objetivos alcanzados por los líderes mundiales en educación” (Schleicher, 2019, p. 1).

Específicamente en el ámbito educativo, las consecuencias han sido diversas, entre ellas se encuentran, por un lado, trasladar la capacitación a la educación media y superior mediante esquemas de prácticas profesionales, de emprendimiento o de vinculaciones con empresas. De modo tal que la responsabilidad de formar a los empleados y trabajadores con las competencias que requiere el mercado es de las instituciones educativas. Así, las instituciones asumen los costos de capacitación de la fuerza laboral según las demandas del mercado y transforman sus planes de estudio en coherencia.

Ahora bien, el riesgo con esta coherencia está en que la tendencia estandarizadora asociada predominantemente, por no decir, exclusivamente, al beneficio de mercado, hace posible que los graduados devengan reemplazables y permutables gracias a su formación en las mismas competencias y, por ello, los planes de estudio y las reformas educativas asumen la estandarización con condición *sine qua non* de su existencia.

Indica De Sousa (2005) que:

La globalización resulta de un conjunto de decisiones políticas identificadas tanto en el tiempo como en lo relativo a su autoría. El consenso de Washington es una decisión política de los estados centrales, como lo son las decisiones de los estados que lo adoptaron demostrando una autonomía y una selectividad más o menos relativa. (p. 260)

En este sentido, procede plantearse que las políticas económicas puestas en marcha desde inicio de los años ochenta orientaron los pasos iniciales del capitalismo globalizado. El denominado Consenso de Washington, en el cual las recomendaciones de política económica dirigidas a liberalizar el comercio exterior y el sistema financiero y a contraer la intervención del Estado con miras a ampliar el interés de inversionistas y la llegada de capital extranjero pusieron en escena la globalización del neoliberalismo.

El surgimiento y consolidación del neoliberalismo, con sus políticas centradas más en la economía y en una presencia mínima del Estado, ha modificado, sobre todo, la esfera política, en la medida que, como señala Apter (1971), todo esfuerzo modernizador en el ámbito económico tiene como correlato un esfuerzo modernizador de la política en los países donde se implemente. En últimas, se trata de hacer posibles modos y mecanismos para la orientación, el direccionamiento y el control social que permitan introducir lo que se presenta como innovaciones económicas. Deviene la política en una importancia que al mismo tiempo mina su valor, en tanto es fundamental para la implementación de las políticas económicas y, a su vez, queda tan reducida como se limite la implicación e intervención del Estado en la economía.

En últimas, este contrasentido subordina la política a los intereses de la economía y esfera pública a los intereses y acciones privatizadoras, que invaden la vida colectiva en salud, cultura, seguridad social y educación. En este caso, con reformas académicas sustentadas en estas orientaciones políticas de mercado en las cuales las Instituciones de Educación Superior (IES) han instaurado progresivamente el modelo de formación por competencias y orientaciones gerenciales como pilares de transformaciones curriculares, de planes de estudio y de los contenidos considerados pertinentes.

A modo de no conclusión

La globalización del capitalismo genera transformaciones a escala global con diferenciaciones de impacto local, aun cuando están siempre acompañadas de formas ideológicas de legitimación a través de discursos y prácticas que posicionan visiones de mundo, especialmente agenciadas por la política y la educación. La aplicación de avances

científicos y tecnológicos a procesos productivos para incrementar la capacidad productiva da cuenta de una racionalidad emergente sintetizada como economía del conocimiento. Este deviene en motor del desarrollo de la sociedad y, por tanto, cimiento en la orientación de procesos educativos.

Los discursos supranacionales devienen en imperativos ideológicos orientadores de políticas de gobierno e institucionales encaminados a la reorientación de la educación en los países. Educar para la vida, educar a lo largo de la vida, educar para ser, fue el gran orientador en las décadas de los noventa y dos mil. A partir de ahora [2023], se espera que podamos “reimaginar juntos nuestros futuros”. Un nuevo contrato social para la educación, denominado informe Sahlework, centrado menos en “cómo nos relacionamos entre nosotros [y más en] cómo nos relacionamos con el planeta y con la tecnología” [Saura, 2022]. Se trata de que este sea el nuevo orientador.

En cualquier caso, se introdujeron y mantienen sistemas de evaluación basados en indicadores cuantitativos correlacionados con formas de financiamiento y estímulo que tienen a la base el modelo de formación por competencias y la demanda de prácticas académicas y administrativas necesarias, asociadas a garantizar que los procesos educativos respondan a las exigencias del mercado y de los discursos de legitimación. En suma, estas orientaciones se traducen en ponderaciones de lo que debe ser la formación profesional e indicar el conjunto de competencias, características y contenidos asociados que se expresan en planes y programas académicos.

Pareciera, entonces, que las ciencias sociales y las humanidades tienen relevancia menor en relación con los asuntos preceptivos asociados a las finalidades prácticas y técnicas necesarias para salir al mercado, incorporarse y mantenerse en él. Así se expresa en el peso que tienen en los planes curriculares y en su orientación técnica o aplicada que se les suele asociar con miras a conferirles cierto valor instrumental.

El punto de concreción es que la subjetividad escolar se construye de acuerdo con los modelos, frecuentemente importados, que se integran para configurar intersubjetividades escolares, como expresión del ejercicio de la hegemonía. Por lo tanto, indagar sobre la configuración de subjetividades en la escuela implica adentrarse en el entramado de

relaciones entre los modelos, sus articulaciones intersubjetivas y su integración subjetiva en los trayectos escolares de los sujetos.

Referencias

- Althousser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. (2.ª ed.). Oveja Negra.
- Apter, D. (1971). *Choice and the Politics of Allocation; A Developmental Theory*. Yale University Press.
- Berger, P. y Luckman, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. (14.ª reimpr.) Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. (1.ª reimpr.). Eudeba.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus. Humanidades.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?* Península.
- Marx, K. (1987). *Introducción general a la crítica de la economía política/1857* (20.ª ed.). Pasado y Presente.
- Portelli, H. (1977). *Gramsci y el bloque histórico*. (4.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Sacristán, M. (1998). *Antología Antonio Gramsci*. (11.ª ed.). Siglo XXI.
- Santos de Sousa, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Ediciones Trotta.
- Saura, V. (2023). La Unesco 'jubila' el informe Delors y redibuja un nuevo horizonte para la educación. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/03/23/la-unesco-jubila-el-informe-delors-y-redibuja-un-nuevo-horizonte-por-la-educacion/>
- Schleicher, (2019). Prólogo. *El trabajo de la OCDE en educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. (2.ª reimpr.). Amorrortu.
- Schutz, A. y Luckman, T. (2002). *Las estructuras del mundo de la vida*. (1.ª reimpr.) Amorrortu.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *El trabajo de la OCDE en educación y competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

Las políticas hacia la pobreza y políticas de las sensibilidades: análisis de los programas sociales en Argentina

Angélica de Sena
Conicet-UNLaM; UBA

Introducción

El presente capítulo realiza un recorrido sobre algunos resultados de los últimos años de investigaciones realizadas desde el Grupo de Estudios sobre Políticas Sociales y Emociones (GEPSE), radicado en el Centro de Investigaciones Científicas y parte del Programa de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad del Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Desde dicho grupo, venimos realizando indagaciones individuales y colectivas con el objeto de incorporar lecturas sociológicas de los diseños y gestión de las políticas sociales, desde una perspectiva que aborda la cuestión en una triple convergencia entre la teoría sociológica, la sociología de los cuerpos/emociones y las políticas sociales. Ello articulando autores y autores “clásicos” de la sociología, junto con aquellos específicos sobre cada una de las áreas temáticas particulares, desde una perspectiva internacional sin dejar de considerar la latinoamericana, que permita entrelazar teoría-metodología y epistemológica hacia la comprensión de la actual estructura social y las complejidades de esta.

Así, las investigaciones procuran revisar dichas políticas desde y de las emociones que producen, desde su diseño, implementación, monitoreo y evaluación; entendiendo que cada uno de estos momentos da cuenta de una relación e interacción entre los sujetos/agentes, de las instituciones, de los gobiernos y del Estado, cada uno con sus propias lógicas e intereses. Las investigaciones refieren tanto a receptores de dichas políticas como a las agencias desde la administración pública en sus diferentes lugares y espacios de trabajo (administrativos, profesionales, funcionarios, etc.), en relación con su diseño e implementación.

En la experiencia de investigación en políticas sociales, lo que emerge desde un comienzo es la alteridad como fenómeno central de la conexión entre Estado, técnicos, ONG, organizaciones territoriales, universidades y ciudadanos/receptores. Es aquí donde es menester estar atentos y atentas a las posiciones de clase, políticas de las sensibilidades, género, edad, geoculturas, como algunos de los contextos, escenarios y horizontes diversos que aparecen con fuerza resignificando la práctica de indagación y redefiniendo los objetivos a través de múltiples propósitos que se encuentran en la relación de indagación. Aquellos que son sujetos de asistencia pueden convertirse en una alteridad radical que se vuelve incomprensible a los ojos de una sociología espontaneísta (*stricto sensu*, Bourdieu, 2002). Por ello la relevancia de la reflexividad en el acto de preguntar/escuchar/indagar en el proceso de investigación deviene en la constante pregunta: ¿estoy realmente comprendiendo lo que me dicen?

A través de años de indagaciones individuales y colectivas, desde abordajes múltiples hemos observado las emociones que recorren el ser receptor de un programa social que dan pista respecto a las políticas de las sensibilidades elaboradas que organizan una nueva estructuración social, en donde aumenta la pobreza, la cantidad de políticas para su atención y personas intervenidas por estas. Ello solo obliga a las ciencias sociales en general y, para el caso, a la sociología en particular a su análisis desde una mirada atenta y no espontaneísta poniendo en juego la incomodidad sociológica (*stricto sensu*, Bourdieu, 2002).

El camino escogido de este capítulo es iniciar con la presentación del grupo de estudio y la perspectiva investigativa, para luego continuar con la mirada teórica asociada a resultados de las indagaciones para finalizar con algunas reflexiones finales.

Los recorridos de las indagaciones

Siguiendo la introducción, desde GEPSE¹ desde hace varios años hemos iniciado un examen de las políticas sociales a partir la sociología de los cuerpos/emociones. La constitución de un grupo de estudio significó abrir un espacio de discusión e indagaciones individuales y colectivas,

desde una perspectiva que aborda la cuestión de la triple convergencia entre la teoría sociológica, la sociología de los cuerpos/emociones y las políticas sociales. Así, las investigaciones procuran revisar dichas políticas desde las emociones que producen en los diversos momentos que transitan las intervenciones, entendiendo que cada uno de estos da cuenta de diversas interacciones y relaciones entre agentes, organizaciones, instituciones y el Estado, en donde cada uno porta sus *habitus* (Bourdieu, 2002) que determina presentes y futuros.

Desde estos referentes, el GEPSE viene investigando las intersecciones y enlaces entre las definiciones y redefiniciones en el siglo XXI de la “cuestión social”, las construcciones de políticas sociales en contextos donde el Estado regula conflictos entre capital y trabajo, y las emociones necesarias y “convenientes”, así como las políticas que implican.

Es en este marco que afirmamos la relevancia de indagar los modos de definir e intervenir sobre la “cuestión social”, que nos permita la comprensión amplia respecto a las formas en que las políticas sociales performan lo social, generan subjetividades y estructuran modelos y sensibilidades. De modo tal que, a través de provocar, imponer, o anular y reprimir determinadas figuras, patrones y estereotipos de sociedad, de sujeto, de mujer, de trabajo, de familia, de emociones, entre otras, terminan instituyéndolas o reproduciéndolas, de manera tal que surgen estructuras de sensibilidades que se vinculan con las formas en que los sujetos intervenidos se vivencian (De Sena, 2014; De Sena y Scribano, 2020).

Hacer investigación social lleva como propósito conocer y entender el mundo vivido con otros y otras, es poner en acto la articulación entre epistemología, metodología, teoría y la compleja práctica que implica el “*Ars Inveniendi* formando un triángulo de cuatro lados, una trama de hile el innovar, crear imaginar” (De Sena, 2016a, p. 6), en una ruptura con la sociología espontánea en y a través de lo *relacional y reflexividad* (Bourdieu *et al.*, 2002). Es en este marco que se evidencia la relevancia en el proceso de investigación del autosocioanálisis al que refiere Bourdieu, las miradas y posiciones de quienes realizan las investigaciones.

Desde estas posiciones nuestras indagaciones aluden a datos primarios y secundarios de fuentes oficiales (organismos públicos de gestión e investigación tales como ministerios, instituto de estadísticas, centros de investigación, universidades, entre otros) y privadas, tales

como universidades y centros de investigación (por ejemplo, Observatorio de la Deuda Social, Universidad Católica Argentina, entre otros).

Unas de las estrategias utilizadas refieren al abordaje cualitativo, entendido como una práctica de búsquedas y rastreos cuyo objeto no es descubrir eventos o aspectos desconocidos para quienes brindan información de sus cotidianidades, sino captar y comprender lo que ellas vivencian, sus prácticas, y procurar ver lo que ellos y ellas ven, y entender lo que ellos y ellas entienden (Denzin y Lincoln, 1994; Valles, 1999; De Sena, 2015b). En principio, es posible definir al abordaje cualitativo como un modo de recabar información detallada de eventos, situaciones, interacciones y comportamientos de la población bajo estudio. A partir de diversas técnicas que permitan la observación minuciosa de —al menos— las acciones, gestualidades, entornos y modos de relación, entre otros, se recogen citas textuales sobre sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y vivencias de los actores, buscando la *comprensión*, en una dialéctica de lo individual y lo social. Para ello, es preciso estar atento al menos a dos asuntos fundamentales: la escucha y apertura hacia la interacción de voces múltiples y estar en vigilancia epistémica (Bourdieu, 2002) rigurosamente, lo cual significa estar alerta a los propios obstáculos de las miradas individuales y sociales construidas (Scribano, 2008).

Lo dicho permite considerar que los supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos asociados con esta perspectiva investigativa se vinculan a un trabajo desde fenómenos ostensibles de la realidad social por estudiar. Ello implica asumir la existencia de una construcción social del fenómeno elaborada por los propios sujetos en relación con sus contextos sociales específicos; por ello la necesidad de llevar adelante diferentes técnicas que permitan el acto de escucha permanente (Scribano y De Sena, 2015).

Ello, entonces, debe partir de considerar que las interacciones entre quien realiza el trabajo de campo (por ejemplo, la entrevista) y quien responde (por ejemplo, la entrevistada) se ubican en un espacio de indagación cargado de emociones sociales y geopolíticas de ambas partes que trasciende la investigación y la planificación, y ello debe ser tomado en cuenta. Las biografías de ambas partes interjuegan en la escucha; en nuestro caso, en poblaciones sobreintervenidas por programas estatales de atención a la pobreza, en las que se requiere una

especial atención, una escucha atenta que permita comprender los procesos particulares que supone un manejo teórico de diversos niveles. Las gestualidades del cuerpo, los énfasis, los silencios, la risa, las diversas situaciones, y las jergas específicas son algunos componentes de la interacción sobre los cuales quien investiga y quien responde deben estar atentos y preparados para enfrentar en cada momento de escuchar y hablar (Scribano y De Sena, 2015). Ello nos llevó a advertir contextos en donde “ahora se puede hablar” o “mejor no hablar” (De Sena *et al.*, 2016).

Por otra parte, los avances generalizados de las tecnologías de la información y la virtualidad significaron transformaciones de la vida del sujeto en el orden económico, social y cultural de las comunidades y de las personas. En términos individuales, la incorporación de cierta alfabetización digital y apropiación de las lógicas del manejo de múltiples fuentes de información en la interacción a través de redes virtuales requiere especial atención y la afirmación de que se ha convertido en el lugar de las relaciones sociales. La virtualidad es un espacio de interacción social de múltiples actores en la cotidianeidad desde hace ya varios años, clave para entender los sustratos culturales y situados de los discursos teóricos; que por tanto las ciencias sociales deben atender. Por ello, la utilización de la etnografía virtual haciendo uso de internet y redes sociales (De Sena y Lisdero, 2015). Y, por último, desde una perspectiva cuantitativa tanto de modo presencial como virtual a través de cuestionarios estructurados. Cada uno de estos abordajes han sido utilizados, o bien solos o como multimétodo (De Sena, 2015b). La conjunción de estrategias a lo largo de los años nos permite revisar y poner en diálogo miradas y dispositivos diferentes en distintos escenarios sociales y geográficos².

La población bajo estudio ha sido población en general y también personas receptoras de programas sociales, sean estos programas de

2 Nos referimos a investigaciones desarrolladas en el marco de proyectos con financiamiento de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT); Proyecto de Investigación Proince y Vincular de la Universidad Nacional de La Matanza; Proyectos de tesis de doctorado y posdoctorado de becarias Conicet; Proyectos de Investigación Plurianuales PIP Conicet. Cada uno de ellos desarrollados en diferentes localidades de la Argentina.

transferencias monetarias, alimentarios, relacionados con la inserción laboral (también denominados socio-laborales); cada uno de ellos significa diversas prestaciones, sea en dinero en efectivo, o tarjetas precargadas para la compra de determinados productos³, bajo contraprestaciones relacionadas con realizar tareas laborales (en organizaciones comunitarias o instituciones públicas), capacitaciones, o condicionalidades referidas a la educación y salud de hijos e hijas.

A continuación, presentamos algunos de los resultados obtenidos en algo más de una década, que nos permiten bosquejar el mapa de emociones que se estructuran en sociedades atravesadas por la situación de pobreza y su atención desde las intervenciones estatales.

Políticas sociales: algunas sensibilidades configuradas en su implementación en los principios del siglo XXI

La cuestión social es abordada esencialmente como la aporía entre la igualdad declarada y formalizada, y la desigualdad vivida dentro del Estado moderno (Castel, 1997) o como las contradicciones del Estado de bienestar en el capitalismo (Offe, 1990). El Estado de bienestar está asociado a las políticas sociales comprendidas como intervenciones realizadas por el Estado hacia la población con el objeto de tender hacia el *bienestar* de esta o suturar las fallas del mercado. Estas intervenciones denominadas políticas sociales significan la problematización respecto a su objeto desde diferentes espacios disciplinares, esencialmente el económico y social. Ahora bien, el Estado posee dos grandes atributos: asigna recursos y determina su distribución, por tanto, tiene fuerte presencia en la vida de los sujetos. Este último elemento permite afirmar que el Estado, mediante las políticas sociales que implementa, tiene incidencia sobre las formas en que se produce y reproduce la vida y, en consecuencia, en la elaboración de nuestras cotidianidades, porque asegura determinados niveles de existencia y de acceso a las oportunidades (Titmuss, 1981); junto con ello, sus acciones limitan o regulan el conflicto social asegurando la persistencia temporal de un

determinado régimen de acumulación (Halperin *et al.*, 2008; De Sena y Scribano, 2020).

En cada uno de los diferentes países y a lo largo de las décadas, el Estado de bienestar se presentó de modo diferente tanto en el orden mundial (Esping Andersen, 1993) como en América Latina (Martínez Franzione, 2005) y en Argentina. A ello debe sumarse que la noción del *bienestar* se ha modificado y con ello los diseños de las políticas sociales; las economías y la política, con el objeto de “readaptarse”, primero a los escenarios del fin del siglo XX, y luego a los del principio del XXI. Dicha readaptación significó otra estructuración práctica y política de los mecanismos económicos, así como de las burocracias propias de la administración pública y, esencialmente, del tipo de servicio social y, por tanto, en su definición.

Las políticas públicas, concebidas como intervenciones planteadas y puestas en marcha por los gobiernos como concreciones de un proyecto político específico al interior de un sistema político-administrativo que lo enmarca, deben sostener un determinado sistema de acumulación. En consecuencia, fortalecen el poder político de un grupo al tiempo que debilitan el de otro, en tanto producen procesos dentro del Estado que se entrecruzan con lo que puede llamarse resolución de “la cuestión” y sus fases: surgimiento, tratamiento y resolución, a los cuales la política se presenta a modo de solución (Oszlak y O'Donnell, 1976). Por ello, en nuestro interés de las políticas sociales, se debe advertir que —como en otras— tanto las acciones como las omisiones elaboran sentidos y conforman sujetos individuales y sociales al mismo tiempo que se consolida una imagen del mundo (Scribano, 2004).

Lo dicho hasta aquí nos permite afirmar que el Estado tiene un importante rol en las configuraciones sociales, en la medida que logra poner énfasis en atributos como alegría, vivacidad, felicidad, cordialidad, amabilidad, entre otros, propios de contextos históricos específicos que dispensan modos de experiencia vital y de interacción e intercambios (Simmel, 2002). De este modo, las políticas sociales, a partir de los diversos elementos que las constituyen (diseños, requisitos, contra-prestaciones, prestaciones, etc.), condensan las posibilidades de nominar, significar y hacer, en tanto prácticas estatales que performan lo social, configurando efectos dinámicos no solo en el aquí y ahora, sino

también a largo plazo. Por ello son parte del entramado de las formas de habitar, de sentir, de percibir, que configuran las emociones en los cuerpos de las personas receptoras (Cena, 2015; De Sena, 2014; Dettano, 2020; Scribano y De Sena, 2013).

Entendemos a las emociones como estructuras cognitivo-afectivas, resultantes de los procesos de ser, estar y habitar el mundo (Scribano, 2012). Los diversos procesos sociales impactan y consolidan el sentir de los sujetos; de esta manera, el medio se constituye en el escenario donde estos desarrollan sus esquemas perceptivos que les permitirán comprender el mundo y conferir sensaciones (Scribano, 2012). Son un elemento necesario para explicar los fundamentos de la conducta social: "el sujeto de las emociones no es [...] un organismo o cuerpo herméticamente aislado del entorno, sino un sujeto obligado a lograr sus metas relacionándose con los otros y con las otras cosas existentes en su medio" (Bericat, 2012, p. 2).

Por tanto, las políticas sociales operan sobre los aspectos materiales y simbólicos de la vida y, por tanto, sobre aquellos asociados a lo cognitivo-afectivo. El diseño e implementación de estas políticas elaboran y consolidan formas de ser, hacer, pensar y sentir (De Sena, 2014), promoviendo o restringiendo determinadas emociones y modos de *vivenciar* las respectivas condiciones de vida atadas a la falta (De Sena y Dettano, 2020), configurándose las "competencias emocionales adecuadas" para cada situación (Luna Zamora, 2007; Hochschild, 2008). Por tanto, se elaboran un conjunto de emociones que permiten soportar las múltiples formas de la desigualdad; ello requiere generar un conjunto de políticas de las sensibilidades de los sujetos mediados por dichas intervenciones sociales (De Sena, 2014; De Sena y Scribano, 2020; Scribano, 2012). Las políticas de las sensibilidades refieren a aquellas que están dirigidas a la producción, gestión y reproducción de horizontes de acción, disposición y cognición; por ello, resultan vectores privilegiados en la organización cotidiana de la vida, y por tal razón es posible identificar la importancia de las políticas sociales como herramienta nodal para la sociabilidad. En consecuencia, dichos horizontes dan cuenta de la organización de la vida cotidiana, de la información utilizada para ordenar y constituir preferencias y valores, y de los parámetros para la gestión del tiempo/espacio (De Sena y Scribano, 2020; Scribano, 2017, 2020a).

Las políticas de las sensibilidades elaboradas a partir de políticas sociales estructuran la información para organizar qué, cómo y para qué sentir y saber; en consecuencia, implica el procesamiento y la selección de información que permite a los sujetos preparar un orden de prioridades y construir (y aplicar) valoraciones sobre el mundo y sus cotidianidades (De Sena, 2020a).

Las centralidades de las aludidas políticas en los regímenes de acumulación capitalista cobran relevancia al influir en la regulación de los conflictos y consensos sociales, entonces es imprescindible su análisis. Las últimas décadas del siglo XX fueron configurando un escenario del Estado de bienestar muy diferente de aquel de mediados. Atado a las situaciones económicas mundiales, surge un cambio de época que Castel (1997) denominó *metamorfosis de la cuestión social*, que respecto a la inseguridad social formulaba el interrogante “¿qué es estar protegido?” (Castel, 2004). Otros autores se centraron en el “fin del trabajo” (Rifkin, 1996) o, al menos, el fin de un modo de organización del mundo del trabajo (Antunes, 2005), y junto con ello se iniciaba una “nueva cuestión social” (1995) e iniciaba una “nueva era de las desigualdades” (Fitoussi y Rosanvallon, 2003).

Un cambio singular en Argentina desde finales del siglo XX refiere al aumento sostenido de la pobreza (De Sena, 2020b) y, junto con ello, la consolidación de intervenciones estatales hacia dicha situación que parecen perfilar una ampliación de programas y una multiplicación de sujetos destinatarios que obligan a preguntarnos por las *metamorfosis* (Castel, 1997) a las que se enfrenta el Estado, y más aún en la pandemia del Covid-19, dado su carácter vertebrador en las sociedades contemporáneas (Cena y Dettano, 2020; Scribano, 2020a).

En otros sitios hemos presentado algunas de las sensibilidades y formas de socialización que hemos hallado en nuestras indagaciones, a partir de la implementación de distintas políticas de atención a la pobreza durante los inicios del presente siglo, en las que identificamos cinco grandes elementos:

- 1) La *masividad* de beneficiarios y beneficiarias de programas sociales que dan cuenta que son para muchos, pero nunca para todos, evidenciando el aumento sostenido de la pobreza (De Sena, 2011, 2020a);
- 2) el segundo elemento refiere la feminización de los programas sociales y ello en dos grandes líneas; por un lado, respecto al aumento de pro-

gramas destinados puntualmente a la mujer y, de modo más específico, al binomio mujer-madre; y, por otro, aún en los programas destinados a población en general son más las mujeres que *voluntariamente* se inscriben o solicitan dichas intervenciones (De Sena, 2014); 3) la transmisión del programa a nuevas generaciones. Hemos identificado en el año 2010 la tercera generación de personas receptoras de programas sociales mostrando la situación de pobreza permanente (De Sena, 2015a, 2020b); y estamos llegando ya a la cuarta generación (Sordini, 2020); 4) la cobertura de por vida. Se refiere a la proliferación de intervenciones hacia la pobreza, esencialmente a través de subsidios, con el objeto de “mitigar” dicha situación, de modo tal que un sujeto se convierte en asistido y subsidiado a lo largo de todo el ciclo vital, desde su gestación hasta su vejez (De Sena, 2017). De este modo, la otrora necesidad de asegurar la construcción de la protección social pensada para todo el ciclo vital del ciudadano deja paso a la consolidación de la vida como el paso de *plan en plan*. La vida se mide en *planes*⁴ (De Sena, 2015a); y 5) la noción de *ocupabilidad*. Los múltiples formatos de programas de atención a las situaciones de pobreza cuentan siempre con una contraprestación o condicionalidad, una “tarea” o “actividad” que debe realizar la persona que lo recibe. Las distintas intervenciones estatales están presentes a lo largo del ciclo vital de los *sujetos vulnerables*, pero para ello deben realizar algo que los lleva a estar “ocupados/as”. Es decir, que se conjugan al menos dos elementos: merecer el programa por alcanzar alguna condición (generalmente de pobreza) y realizar alguna actividad para seguir recibéndolo, estar “ocupado”, haciendo algo (De Sena, 2016c).

Los cinco elementos descritos evidencian la construcción de una estructura social que se aleja de aquella de mediados y fines del siglo XX, y la cual requiere mayores análisis para su comprensión; por ello la necesidad —y obligación— de continuar indagando y considerando también los diversos modos que requiere el hacer investigación social.

Los resultados de investigaciones ya en la segunda década del siglo XXI nos llevan a considerar otros elementos que se suman a los anteriores. Los programas sociales nuevos y la continuidad de los anteriores

dan cuenta de diferentes emociones asociadas a la propia recepción, a la posibilidad de la pérdida de este, respecto al diseño, a los objetivos y a la continuidad de ser receptor que configuran una política de las sensibilidades.

Los programas estrellas del presente siglo han sido y son los de transferencia de ingresos condicionados⁵, constituyéndose en el modo en que los Estados en el orden global (De Sena, 2018) y los organismos internacionales de crédito han impulsado acciones estatales de atención a la pobreza (Cena, 2016). Este tipo de intervenciones refiere a unas transferencias de dinero con el objeto de aumentar los niveles de consumo de las familias y disminuir la pobreza en el corto plazo, en tanto con las condicionalidades se busca incrementar el capital humano de los menores para interrumpir el ciclo intergeneracional de la pobreza (Calabria *et al.*, 2010; Cepal, 2009), debiendo cumplirse a la condicionalidad en salud y educación de los hijos/as y adolescentes. Así, se constituyen en la consolidación —versión siglo XXI— del paradigma del “nuevo” modo de abordaje de la cuestión social tanto en el país como en América Latina y en otros continentes (De Sena, 2018).

Si bien los destinatarios son los hijos, hijas y adolescentes, en Argentina la titularidad puede ser del padre o madre, pero en su mayoría son solo mujeres. Al respecto, Cena y Dettano (2020) han problematizado dichas condicionalidades en relación con los cuidados sociales y las emociones de las mujeres y madres titulares de dichos programas. Y ello en dos ejes en tanto institucionalización de las exigencias del cuidado y al posicionar a la mujer como sujeto que debe realizarlos y gestionarlos. Las autoras observan que las mujeres titulares de dichos programas vivencian los cuidados como un “deber incuestionable, cuya consecución les reporta satisfacción y felicidad. La maternidad, y las emociones que se le asocian, vehiculiza la realización de prácticas de cuidado [satisfacción por cumplir obligaciones para con otro], y su naturalización permite que las mujeres madres titulares asuman todo aquello vinculado con la reproducción de sus hogares y con la gestión de los programas de un modo a-conflictivo” (Cena y Dettano,

5 Acerca de este tipo de programas existe una amplia bibliografía con matices diferentes respecto a su análisis sobre la que no profundizaremos, dado que sobrepasa los objetivos del presente capítulo.

2020, p. 85], concluyendo que surgen claramente la abnegación, la satisfacción y el sentido de la obligación; pero como contracara son estos cuidados los que también generan dificultades para realizar otras actividades. Refuerza el lugar de mujer-madre-cuidadora. Junto con ello, y dado el objetivo del programa —atado al aumento del consumo—, Dettano (2020) analizó las emociones asociadas a las prácticas del consumo; en línea con los cuidados sociales, las mujeres-madres titulares reafirman que sus consumos son “correctos”, “útiles” y “necesarios”, utilizan el dinero en la compra de elementos solo para sus hijos/as (y siempre hay otra que no lo hace así). La autora los define como “consumos productivos” (Dettano, 2020).

Por otro lado, uno de los elementos más destacados que hemos observado a lo largo de los años de investigación, entre receptores (esencialmente mujeres) de programas y no receptores, es la identificación del programa como *ayuda*. La ayuda como un modo de vincularse con el Estado modelando, así, a una persona en “ayudada”, lejos de la autonomía. El agente/sujeto ayudado interactúa con otros ayudados, configurándose así una sociabilidad, una vivencialidad de ayudas. Más allá de los objetivos institucionales, diferencias específicas y procedimientos de aplicación pensados desde los Estados, los distintos programas son experimentadas como una ayuda para: a) lograr alcanzar un piso de alimentación mínimo pero importante de lograr; b) complementar los diferentes ingresos que perciben, sea de otros programas o de trabajos informales; c) armar el rompecabezas de ayudas transforma a estas en un sistema de ocupación y contención; d) la elaboración de dependencia en términos de endeudamiento emocional al estructurar una sensibilidad en torno a la ayuda como don/regalo para agradecer; y e) inscribir sus propias prácticas de trabajo o participación comunitaria en una gramática de la acción vivenciada como ayuda. De este modo, la ayuda se convierte en el piso y techo de la asistencia que significa de las energías sociales, corporales y como modo de regulación de las emociones en torno a sentirse un sujeto atado/atada a la ayuda (Scribano y De Sena, 2018).

Por otra parte, hemos observado cómo estas *ayudas* se cristalizan en lo que es poco y “nunca alcanza”, la insuficiencia que organiza un “siempre así”. Por ello, los denominamos “eslabones del no alcanza” en al menos tres dimensiones analíticas: la relación con los programas

sociales, con el trabajo y con el uso del dinero, en tanto mediación para el consumo; en donde en cada uno de ellos se observa la administración de lo escaso, vivencias de lo insuficiente que conforman emociones en límites permanentes que reafirman la falta (De Sena y Dettano, 2020).

Así mismo, tal como se mencionó anteriormente, se requiere considerar que las políticas sociales, en tanto intervenciones estatales, ponen en acto su performatividad, hacia los diversos actores individuales y colectivos, crean y recrean sentidos y organizan las miradas y valoraciones de estos. En el caso de las personas receptoras de los programas hacia la pobreza, emergen “sentires” diferentes que aquellos no intervenidos; en línea con las precarias condiciones materiales de vida donde los trabajos a los que se accede son informales no solo por la propia condición de “beneficiario o beneficiaria”, el consumo se limita a “lo que alcanza”.

Aquí es menester destacar algunas emociones diferentes entre quienes son receptores de un programa social y los que no lo son. Entre los primeros, surge de nuestras indagaciones una cotidianeidad signada por la alegría y felicidad, porque “tengo una ayuda más”, “puedo estar con las compañeras”⁶, “por suerte, me lo dieron” / “esta vez me tocó a mí” (refiere al programa) y, junto con ello, emerge inmediatamente la bronca/enojo/dolor/sufrimiento/tristeza. Es decir, se muestran los múltiples lados de una figura geométrica de las emociones que enlaza la política de las sensibilidades. Como los lados de un triángulo: en uno se hace evidente el deber sentirse felices/contentos como el imperativo actual; en el segundo —para estas personas receptoras de un programa social— el enojo, la bronca, el dolor, el sufrimiento, la tristeza y el disgusto son los términos que definen sus sentimientos diarios; y en el tercer lado en relación con sentirse afortunado/con suerte, como haber ganado un premio en un sorteo, la suerte como el determinado para el acceso (Lolich, 2020); es decir, la lógica del azar que designa la posibilidad de acceso a la *ayuda*.

La *ayuda* también se ubica en relación con la vergüenza. Sordini (2020) encuentra dicha emoción en el ingreso a los programas alimen-

6 Refiere a los espacios en que —esencialmente— las destinatarias pueden compartir con otras mujeres en condición de pares, tales como las capacitaciones a realizar que indica el programa del que son receptoras.

tarios atada al sentimiento de inferioridad o humillación. La vergüenza emerge frente a una mirada superior que denota relaciones de interdependencias atravesadas por la subordinación y el sometimiento (Vergara, 2009).

En este contexto, el miedo emerge como otra de las emociones relevantes (Cena, 2015; Lolich, 2020; Sordini, 2020), y más aún a partir de la pandemia junto con la ansiedad (De Sena, 2021). El miedo aparece con otras emociones halladas, en las narraciones vinculadas a las políticas sociales en relación con las condiciones de producción y reproducción de la vida, en su triple estructuración: el azar en tanto golpe de suerte, que justo me toque a mí; en segundo lugar, el gobierno de turno y sus políticas, que “pone y saca programas”, o también “pone y saca beneficiarios”; y, en tercer lugar, la inestabilidad y escaso esclarecimiento respecto a los mecanismos de acceso y persistencia dentro del programa, el no saber “qué me depositaron”, “cuándo me van a depositar”, “por qué no me pagaron”, “por qué me descontaron”, etc. (Cena, 2015).

Sentir miedo constituye una emoción íntimamente vinculada a la vida cotidiana que impacta en su organización afectando directa o indirectamente las prácticas de las poblaciones a partir de una experiencia emocional, producto de la interacción entre agencia individual, biología, biografía y sociedad (Luna Zamora, 2005). El miedo es el resultado de una interacción en la que un actor está sujeto a un poder mayor que el suyo (Bericat, 2016).

Siguiendo a Elias (1993), violencia y miedo son dos elementos fuertes en los procesos de cambios históricos y, como contracara, confianza y tolerancia, emociones que suelen aparecer entre los receptores de programas sociales en nuestras investigaciones:

La estructura de los miedos no es más que una respuesta psíquica a las coacciones que los hombres ejercen sobre los demás dentro de la interdependencia social. Los miedos constituyen una de las vías de unión —y de las más importantes— a través de las cuales fluye la estructura de la sociedad sobre las funciones psíquicas individuales. El motor de esta transformación civilizatoria del comportamiento de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, como es de los miedos, está constituido por una modificación completa de las coacciones sociales que operan sobre el individuo, por un cambio específico de toda la red relacional, y sobre todo, un cambio de la organización de la violencia. (Elias, 1993, pp. 527-528)

Ahora bien, las emociones no necesariamente están solas, sino que se entrelazan y organizan la geometría de los cuerpos (Scribano, 2020b). Retomando los programas alimentarios,

el miedo es no tener para comer. Entonces, aparece la vergüenza en tensión con el miedo; mientras predomina la primera disminuye la segunda. Estas emociones se entran en la experiencia. Estas emociones son prácticas que impulsan a “salir a pedir a comida”. Ante el miedo de “no tener para comer” las personas “salen a pedir”; esta acción las avergüenza, pero atenúa el escenario del hambre, en el que predomina el miedo. (Sordini, 2020, p. 28)

Hicimos mención a la masividad de programas sociales que han acompañado el aumento de la pobreza en Argentina (De Sena, 2020a); esta consolida un número cada vez mayor de personas receptoras de una intervención estatal, que hemos advertido como una vía para construir sociabilidades y discutir, desde la mirada de las personas intervenidas, las emociones que constituyen las políticas de las sensibilidades asociadas a la no participación y no politización como prácticas sociales extendidas. Un modo de “represión desapercibida” hacia sujetos atrapados en una red de programas que viven en una situación cotidiana de restricción sistemática de su autonomía (Scribano y De Sena, 2019).

Durante la pandemia del Covid-19 y el establecimiento de la cuarentena establecida en Argentina, a través de un decreto nos indicó qué está permitido hacer y qué no, dejando espacio a la configuración de comportamientos y su regulación; unas nuevas organizaciones de los miedos emergieron claramente en las indagaciones realizadas junto con la ansiedad, en estos receptores de planes sociales (De Sena, 2021). De este modo, se recrudecen estas emociones en pandemia, renovándose el miedo y la ansiedad frente a la incertidumbre del virus. Ahora bien, si el miedo es resultado de una interacción en donde alguien está sujeto a un poder mayor que el suyo (Bericat, 2016), entonces el grado de incertidumbre es alto respecto a los resultados de dicha interacción.

Por otro lado, la ansiedad, atada a la idea de inquietud e incomodidad, se encuentra vinculada a una acción hacia adelante que también lleva a un estado que no permite sosiego. La ansiedad, por un lado, como una respuesta adaptativa y, por otro lado, con cierto vínculo al miedo, aunque

la diferencia al vincularla con cierta anticipación de peligros futuros o imprevisibles, y como consecuencia de las estructuras capitalistas de pesimismo hacia el futuro. Ello nos permite hipotetizar que el miedo y la ansiedad están en relación con las condiciones materiales de vida, de modo que cuando estas son peores ambos sentimientos también. Es decir, la fuerte interdependencia entre lo que Elias (1993) denomina “mundo interior” y “mundo exterior” conforman entramados de interdependencia, dejando paso a lo que el autor denomina aparato de autocontrol. Entonces el miedo resulta un mecanismo de coagulación de la acción (Scribano, 2007) que opera sobre los individuos basado en el autocontrol y como una barrera para cualquier conflictividad y en combinación con el resto de las emociones mencionadas configuran una política de las sensibilidades en formas de dependencias ancladas en los fantasmas estructurales.

Algunas conclusiones

El recorrido del presente capítulo tiene como pretensión presentar los recorridos de investigación atados a una temática con el objeto de comprender alguno de los hilos del actual entramado social, entendiendo que el siglo XXI requiere aún múltiples espacios de indagación y comprensión. Intentado analizar una pedagogía de la acción estatal que se incorpora e interactúa con la investigativa, que obliga a una permanente reflexión epistémica de dichas acciones, los marcos perceptivos y cognitivos.

La cuestión social que surgía a fines del siglo XIX y principios del XX no logra dar cuenta de los modos de interacción actual, de las cotidianeidades que se abren paso a la tecnología y la pobreza de modo conjunto. Hoy la falta de agua puede ser tan nociva como la de un celular que permita interactuar con otros/as como voces que retumban en escenarios en construcción.

Una vez más, afirmamos que el Estado es un actor clave en la definición, producción y reproducción de los problemas sociales y en sus formas de diseñar, gestionar y lograr las soluciones deseables, y por ello las políticas sociales operan sobre los distintos aspectos de la vida, elaborando mecanismos de soportabilidad social y dispositivos de regulación de las sensaciones y en donde se van estructurando un conjunto de prácticas hechas cuerpo que orientan la acción (Scribano, 2010;

2012]). El ser beneficiario/a o subsidiado/a va erosionando la noción de ciudadanía y, por tanto, desplazando al ciudadano/a. De este modo, estamos en condiciones de referir a un sujeto atado a formas de subsidios desde antes de nacer, configurándose el “subsidiario” (Scribano, 2015). Al mismo tiempo que se trata la *inclusión*, se construye el modo de exclusión, sosteniéndolo como subsidiado a lo largo del tiempo.

Es en este contexto que los gobiernos intentan ocluir la desigualdad social con intervenciones asociadas a subsidios que consolida un ordenamiento y una geometría de los cuerpos (Scribano, 2020b) que ubica a “algunos” (cada vez más) de los miembros de una sociedad en la posición de “asistidos”, “beneficiarios”, “subsidiados”. Para estas personas, el plan social es lo más inestable porque nunca se sabe hasta cuándo está, y lo más estable, porque es lo que perdura a lo largo de las décadas, la posibilidad de pasar de un plan a otro como pasado y horizonte; que *performan lo social*.

De este modo, las intervenciones sociales hacia las situaciones de pobreza se consolidan a lo largo de los años de implementación; por un lado, como el modo en que el Estado decide “resolver” la cuestión social y, por otro, se asientan sobre un conjunto de *sentires* sociales que tienen internalizado el “soportar” y la permanente naturalización de lo adverso. En este sentido, los “mecanismos de soportabilidad social”, que desarrolla Scribano (2007), se orientan a la evitación sistemática del conflicto social, y operan desplazando las consecuencias de los antagonismos hacia los propios sujetos, que en consecuencia quedan desanclados espacio-temporalmente. La naturalización de la desigualdad queda, entonces, posicionada como parte del devenir vital, como algo que puede suceder, pero se encuentra ajeno al propio campo de acción, volviendo la vida como “un siempre así” (Scribano, 2007).

De modo que se organizan políticas de las sensibilidades asociadas al miedo, ansiedad, vergüenza, felicidad, alegría; y junto con ello sujetos agradecidos y ayudados. Los resultados de las indagaciones realizadas en algo más de una década articulando abordajes metodológicos tanto cualitativos y cuantitativos, con el objeto de realizar análisis sociológicos de las políticas sociales, nos indican que estas se hallan alejadas de establecerse como un derecho para sus receptores, de promover la autonomía, la ciudadanía o el mentado del empoderamiento.

Referencias

- Antunes, R. (2005). *Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a Afirmacao e a Negação do Trabalho*. San Pablo: Boitempo.
- Bericat, E. (2012). Emociones. En *Sociopedi.isa* (pp. 1-13). Editorial Arrangement of Sociopedia.ISA.
- Bericat, E. (2016). The Sociology of Emotions: Four Decades of Progress. *Current Sociology*, 64(3), 491-513.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Castell, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial.
- Cena, R. (2015). Políticas sociales, cuerpos y emociones a principios del siglo XIX en Argentina. *Convergencia*, 22(69), 213-232.
- Cena, R. y Dettano, A. (2020). Políticas sociales y emociones en el marco del Covid-19: sobre viejos "nuevos" debates e intersticios. *Cuadernos de Pensamiento Crítico Latinoamericano, Clacso*. <https://www.clacso.org/politicas-sociales-y-emociones-en-el-marco-del-covid-19-sobre-viejos-nuevos-debates-e-intersticios/>
- Cena, R. (2014). Programas de transferencias condicionadas de ingresos y programas de empleo en Argentina: entre la responsabilización de los destinatarios y la individuación de la cuestión social. *Boletín Científico Sapiens Research*, 4(1), 3-8.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- De Sena, A. (2014). Las mujeres ¿protagonistas de los programas sociales? Breves aportes a la discusión sobre la feminización de las políticas sociales. En A. de Sena (Ed.), *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales* (pp. 99-126). Estudios Sociológicos. Editorial Científica Universitaria.
- De Sena, A. (2015a). De plan en plan... Mujeres beneficiarias de programas sociales. En I Jornada Internacional *El futuro de los servicios sociales en el contexto de cambio*. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Valencia. 14 de mayo.
- De Sena, A. (2015b). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. Ciccus-Imago Mundi.
- De Sena, A. y Lisdero, P. (2015). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. Ciccus-Imago Mundi.
- De Sena, A., Chahbanderian, F. y Cena, R. (2016). Recorridos ondulados del trabajo de campo en el abordaje cualitativo. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)*. ISSN 2408-3976. UNCuyo. Mendoza, 16 al 18 de noviembre. <http://elmeccs.fahce.unlp.edu.ar/actas-publicadas>

- De Sena, A. (2016a). Un triángulo de cuatro lados: teoría, epistemología, metodología y el hilo que los trama. *ReLMIS*, 11, 4-7 (año 6). Estudios Sociológicos Editora. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/175>
- De Sena, A. (2016b). Políticas sociales, emociones y cuerpos. *RBSE. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 15(44), 173-185. <http://www.ochla.ufpb.br/rbse/DeSenaDos.pdf>
- De Sena, A. (2020a). Hilando la trama de sensibilidades en los hogares receptores y no de programas sociales. En A. Dettano (Comp.), *Políticas sociales y emociones: (per)vivencias en torno a las intervenciones estatales* (pp. 45-72). ESEditora.
- De Sena, A. (2016c). La ocupabilidad como forma de política social. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 10(2), 35-49.
- De Sena, A. (2017). Muchos, ocupados y beneficiarios para toda la vida: políticas sociales, sociabilidades y sensibilidades en Argentina. En E. Pastor Seller (Ed.), *Sistemas y políticas. Bienestar social: una perspectiva internacional* (pp. 131-145). Editorial Dykinson.
- De Sena, A. (Ed.). (2018). *La intervención social en el inicio del siglo XXI: transferencias condicionadas en el orden global*. ESEditora. ISBN 978-987-3713-26-2. <http://estudiossociologicos.org/portal/la-intervencion-social-en-el-inicio-del-siglo-xxi-transferencias-condicionadas-en-el-orden-global/>
- De Sena, A. y Scribano, A. (2020). *Social Policies and Emotions. A Look from the Global South*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-34739-0>
- De Sena, A. (2020b). Pobreza y programas sociales en la Argentina de las últimas décadas. En A. de Sena (Comp.), *Vulnerabilidad, pobreza y políticas sociales: abanico de sentidos en América Latina, Europa y China* (pp. 101-144). Clacso-Ciccus.
- Dettano, A. (2020). Las políticas sociales desde una sociología de las emociones: un estudio de las prácticas de consumo de sus destinatarias. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 85, 129-147. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/adettano.pdf>
- Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Esping Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del bienestar*. Ediciones Alfons el Magnánim-IVEI.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (2003). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial.
- Halperin W., Halperin, L., Labiaguerre, J.A., Delpech, C., González, M., Horen, B., Villadeamigo, J. D., Siffredi, L. y Müller, G. (2008). *Políticas sociales en la Argentina. Entre la ciudadanía plena y el asistencialismo focalizado en la contención del pauperismo*. Documento de Trabajo n.º 13. Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo (Ceped). Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires.

□ Acontecimientos-subjetividades... en la vida colectiva

- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.
- Lolich, L. (2020). Confiando en nuestras emociones: la prestación de servicios domiciliarios para ancianos en Irlanda. En A. De Sena (Comp.), *Vulnerabilidad, pobreza y políticas sociales: abanico de sentidos en América Latina, Europa y China*. Clacso-Cicocus.
- Luna Zamora, R. (2007). Mociones y subjetividades. Continuidades y discontinuidades en los modelos culturales. En R. Luna y A. Scribano (Comps.), *Contigo aprendí... Estudios sociales de las emociones*. CEA-Conicet-Universidad Nacional de Córdoba-CUSCH-Universidad de Guadalajara.
- Martínez Franzoni, J. (2005). Regímenes de bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales de Flacso*, 4(2), 41-78.
- Offe, C. (1990). *Contradicciones en el Estado de bienestar*. Alianza Universidad.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Documento del Cedes/G. E. Clacso n.º 4.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo*. Paidós.
- Scribano, A. (2017). *Normalization, Enjoyment and Bodies/Emotions: Argentine Sensibilities*. Nova Science Publisher.
- Scribano, A. (2020a). *Teoría social y políticas de las sensibilidades en tiempos de pandemia*. Audio libro. ESEditora. <http://estudiossociologicos.org/portal/teoria-social-y-politicas-de-las-sensibilidades-de-adrian-scribano/>
- Scribano, A. (2008). *Introducción al proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Scribano, A. (2020b). La guerra de las curvas: pandemia, sensibilidades y estructuración social. *Simbiótica*, 7(1), 1-16.
- Scribano, A. (2004). *Combatiendo fantasmas*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Scribano, A. y De Sena, A. (2015). La entrevista: una mirada sobre la escucha desde dos experiencias. En A. de Sena (Comp.), *A Caminos Cualitativos* (pp. 19-40). Cicis-Imago Mundi.
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. Relaces*, 10, 93-113. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/224>
- Scribano, A. y De Sena, A. (2013). Los planes de asistencia social en Buenos Aires: una mirada desde las políticas de los cuerpos y las emociones. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (59), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950255003.pdf>
- Scribano, A. y De Sena, A. (2018). La ayuda como eje central de las políticas de la sensibilidad de las transferencias condicionadas de ingresos. En A. de Sena

- [Comp.], *La intervención social en el inicio del siglo XXI: transferencias condicionadas en el orden global* [pp. 253-283]. ESEditora.
- Scribano, A. y De Sena, A. (2019). Los programas sociales como mecanismos de “represión desapercibida” en Argentina (2007-2019). Un análisis desde las políticas de las sensibilidades. *Polis Revista Latinoamericana*, 53, 27-45.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. UNQUI.
- Sordini, M. (2020). Sociabilidades y emociones en titulares de programas alimentarios. En A. Dettano [Comp.], *Políticas sociales y emociones: (per)vivencias en torno a las intervenciones estatales* [pp. 23-44]. ESEditora.
- Titmuss, R. (1981). *Política social*. Editorial Ariel.
- Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elias y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión. En C. Figari y A. Scribano [Comps.], *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* [pp. 35-52]. Ciccus-Clacso.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Fotografía y memoria: reconstrucción de una experiencia violenta a través de la imagen

José A. Castro
Ángela Rivera López
Daniela Díaz Ríos

Introducción

La memoria, desde la perspectiva antropológica, es aquella

forma de dar sentido al pasado, una construcción que se expresa en narrativas que ordenan las percepciones, los sentires y las imágenes de lo vivido. Dicha memoria también se configura y es resultado de las experiencias y los constructos culturales e ideológicos [aprendidos; según la] posición que se ocupa y el lugar en el que se enuncia, [influyen y afectan los factores] sociales, culturales y políticos. (Olaya y Herrera, 2014, p. 91)

Esta investigación pretende reconstruir la memoria de los hechos violentos por medio de la fotografía, la cual permite establecer relaciones que lleven a la construcción de un campo de sentido, ya que la imagen recrea y reconstruye el hecho violento y sus consecuencias. Es cierto, entonces, que las fotografías recopiladas ayudan a constatar y configurar un sentido desde el dolor sufrido a causa de la guerra.

Se toman las imágenes, en especial las fotografías, como un acontecimiento visual que muestra lo iconográfico, el tiempo y las condiciones del momento. Ya que, según Olaya y Herrera (2014), las fotografías declaran silencios que podemos entender gracias a “la construcción del acontecimiento visual desde el cual se declara un enunciado, un estado, un espacio y un tiempo” (p. 92). Son las imágenes las que construyen un testimonio de un presente que muestra la ausencia de algo que ya no es, de aquello que ya pasó y que al ser enunciado por la imagen se resiste al olvido.

Es así como la imagen fotográfica, dedicada específicamente a registrar hechos violentos, deviene en una “huella de lo sucedido” y testimonio, aunque sea narrado con otro lenguaje. La “imagen nos permite la construcción de un saber en tanto deja rememorar, reconstruir,

comprender y acercarnos [al hecho pasado], ya que posibilita la constitución de una serie de relaciones entre lo que sabemos, lo que vemos y lo que podemos imaginar” (Olaya y Herrera, 2014, p. 93).

Este estudio centra su mirada en San José del Palmar, municipio del departamento del Chocó, que limita con los departamentos de Risaralda y Valle del Cauca; su ubicación y su condición selvática lo convierten en un lugar estratégico para generar un tráfico de economías ilícitas, lo cual aumenta el nivel de violencia, narcotráfico, desplazamiento y reclutamiento forzado, es decir, sus habitantes se sitúan en un entorno de riesgo y vulnerabilidad (Ramos, 2011).

Las dinámicas anteriormente mencionadas han dejado consecuencias en el municipio, como los homicidios de civiles y líderes sociales, en 2018, 17 homicidios en total, las restricciones en la movilidad a causa de las minas antipersonas, la deserción escolar y el abandono de actividades lúdicas. Resultado de esto se ha incrementado el reclutamiento de menores a grupos armados y el número de personas desplazadas; en el periodo entre 2017 y 2018 hubo cerca de 1000 personas desplazadas, disminuyendo así en un 20% la población (Reliefweb, 2018).

La salud mental y física también se ha visto altamente afectada por estas dinámicas violentas, a causa del aumento en la morbilidad debido a la falta de vigilancia y prestación del servicio de salud, recurso humano insuficiente y débil respuesta sanitaria a nivel rural (Reliefweb, 2018).

El objetivo aquí es evocar, por medio de fotografías, los sucesos violentos ocurridos en San José del Palmar y cómo han incidido en la vida cotidiana de sus habitantes; así mismo, las consecuencias y el impacto que estos sucesos violentos dejaron en las concepciones de su propio territorio, las implicaciones que tienen para los sujetos aspectos como la violencia, los sentimientos que marcaron al municipio y la resignificación de estos hechos históricos.

Se pretende explorar el escenario de la violencia y las formas en que operó la memoria en la comunidad de víctimas de San José del Palmar, cómo esta población vivió y experimentó los años de guerra. Actualmente, estas experiencias siguen estando presentes en las vidas y memorias de las personas, lo que hace que cobre importancia hablar de este tema hoy día.

Es importante preguntarse por la función que las representaciones visuales juegan en el contexto posterior a la violencia y cómo se puede interpretar en el presente la historia a través de las imágenes. La finalidad es, entonces, a través del registro visual conocer de qué manera la comunidad de víctimas de San José del Palmar, Chocó, ha reelaborado las experiencias del pasado violento.

La perspectiva teórica desde la cual se abordó el concepto de *subjetividad* es la psicosocial; por otro lado, los conceptos de *violencia* y *memoria* se abordaron desde una mirada antropológica, obteniendo como resultado la reconstrucción e inmortalización del hecho violento a través de cada imagen. Se encontró que la imagen trae al presente aquellas emociones y percepciones de la vida cotidiana que en algún momento fueron dolorosas, concluyendo así que cada fotografía se constituye como testimonio del episodio vivido y, al tiempo, moviliza memorias y formas de comprender la violencia.

Interrogando el contexto

San José del Palmar es un municipio del departamento del Chocó, que limita con los departamentos de Risaralda y Valle del Cauca; su ubicación y su condición selvática lo convierten en un lugar estratégico para generar un tráfico de economías ilícitas, lo cual aumenta el nivel de violencia, narcotráfico, desplazamiento y reclutamiento forzado; es decir, sus habitantes se sitúan en un entorno de riesgo y vulnerabilidad. Se indaga sobre los sucesos violentos ocurridos en San José del Palmar y cómo han incidido en la historia de vida y en la vida cotidiana de sus habitantes; así mismo, el impacto que las consecuencias de estos sucesos violentos dejaron en las concepciones de su propio territorio, con el fin de reflexionar las implicaciones que tiene para los sujetos aspectos como la violencia, los sentimientos que marcaron al municipio y la resignificación de estos hechos históricos. La pregunta de investigación fue ¿de qué manera la comunidad de víctimas de San José del Palmar, Chocó, ha reelaborado las experiencias del pasado violento entre 2010 y 2018 en medio de un contexto de diversidad cultural? Con esta pregunta en mente, se pretendió comprender las diferentes maneras en que la comunidad de víctimas de San José del Palmar ha reelaborado las experiencias del pasado violento en medio

de un contexto de diversidad cultural entre 2010 y 2018, a través de los siguientes objetivos específicos:

- Comprender los diferentes escenarios y estructuras de significación que los habitantes (víctimas, líderes locales y estudiantes de secundaria) de San José del Palmar han construido para reelaborar y resignificar las experiencias del pasado violento.
- Describir los horizontes de futuro (personales y colectivos) que los diferentes actores del municipio han imaginado para ellos y para la comunidad, *después* de los sucesos de violencia que *tuvieron* lugar en el municipio.

En el reconocimiento y en la búsqueda de una definición de las categorías a tratar en la investigación sobre violencia, memoria y subjetividad, se realizó un seguimiento a publicaciones que han trabajado este tema, en búsqueda de antecedentes similares o contrarios a la investigación que permitan construir una base sólida para la continuidad de este proyecto y, así mismo, que ayuden a centrar la mirada en el tema de investigación y categorías principales de esta.

Las primeras categorías de análisis exploradas son la *identidad* y la *subjetividad*, las cuales se trabajaron en diferentes textos relevantes para la investigación, entre los cuales se encuentran “La búsqueda de la identidad social: un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento-restablecimiento forzado en Colombia” (Palacio *et al.*, 2003); desde un enfoque sociocultural se abordan la identidad y la subjetividad como una relación bilateral, ya que a partir de la subjetividad se logra tener identidad tanto intraindividual como interindividual, lo cual permite al sujeto organizar sus experiencias a partir de su propia historia; y “Memoria, historia y subjetividad. Notas sobre un film argentino contemporáneo” (Peller, 2009). Complementando la premisa anterior, se explica a partir de un enfoque psicosocial, que la experiencia es un pasado presente, cuyas historias han sido incorporadas y pueden ser traídas al ahora, y que además en la experiencia de cada uno siempre está contenida la experiencia del otro. Los autores anteriormente citados y sus apreciaciones se encuentran en un mismo hilo conductor que el de la investigación que se pretende llevar a cabo, principalmente por sus importantes análisis en las categorías ya mencionadas y por la importancia que le dan al sujeto y a su capacidad de construir realidad después de actos violentos.

El texto “‘Éxodo’. ¿Exilio? ¡Desplazamiento!” (Kline, 2005), desde un enfoque sociológico, permite identificar una relación entre las categorías como *identidad* y *desplazamiento*, ya que, como lo menciona Kline, al ser desplazado y adquirir automáticamente algunos derechos y prioridades, se ha venido generando un nuevo código de identidad en la población, lo cual se percibe de manera positiva para la cultura política, debido a que Colombia asume esta identidad como un producto prefabricado de una realidad alterna. Así mismo, en el texto se hace una propuesta desde la sociología, viendo el proceso de desplazamiento a modo del papel ejercido por el individuo como consecuencia del conflicto armado, de tal manera que factores como la edad y el sexo de las personas suponen formas peculiares de relación con la violencia, que se traducen en grados y tipos de riesgos de agresión, de probabilidades de morir o de sobrevivir y de ser desplazado. Además, desde el aspecto psicosocial, se plantea entender a los sujetos víctimas de la violencia como una microestructura humana, la cual está capacitada para readaptarse a un nuevo espacio a modo de alternativa de supervivencia; todo este planteamiento se piensa sin subestimar el fenómeno como tal de desplazamiento.

Todas las posturas planteadas anteriormente, desde sus propios enfoques teóricos, llegan a una misma mirada con respecto a su percepción de las víctimas de la violencia, enfocada en el impacto diferencial en la calidad de vida de estos y de sus hogares, y la iniciación obligada de nuevos proyectos de vida individuales y colectivos, a diferencia de los sujetos que no son víctimas de la violencia. La mirada anterior se entrelaza con la investigación de violencia, memoria y subjetividad, ya que lo que se pretende en esta es, de igual manera, conocer las implicaciones que dejó la violencia en los proyectos de vida de las víctimas, así como en sus dinámicas familiares, personales y sociales, y de qué manera estas implicaciones afectan su vida cotidiana en la actualidad.

A continuación, se centra ahora la mirada en la categoría de *violencia*, vista desde un enfoque antropológico por Soto (2014) en su texto “La narración oral como herramienta en la construcción de memoria colectiva de la violencia: experiencia con mujeres víctimas de desplazamiento forzado en Colombia”, como actos que anteceden al *desplazamiento*, los cuales se producen y manifiestan de diferente manera o en diferentes tipos: las amenazas indirectas, las desapariciones forza-

das, el asesinato de familiares cercanos y el reclutamiento forzado de hijos y esposos por parte de los diferentes grupos armados; son estos anteriores tipos de violencia, para ella, los que desarticulan los lazos comunitarios y tradiciones locales, ya que, por obligar a la población a cambiar de contexto, los hechos violentos transforman la manera de percibir este tipo de prácticas culturales. Lo anteriormente planteado refleja cómo se puede involucrar la categoría *violencia* con la categoría *memoria*, siendo esta última la que hace posible la búsqueda activa de fragmentos del pasado y cómo desde la reconstrucción del hecho puede la persona reconocerse en el nuevo contexto aún marcado por la época hostil. El papel que cumple la memoria para Soto (2014) se acerca al presentado por Riaño (2005) en “Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias”; aquí se explica que es a través de dichas memorias donde se reconstruye el pasado y se recuerda a quienes de alguna forma protagonizaron las historias de dolor; es así como en este texto se propone, desde una mirada antropológica, una intervención cultural que se base en un proceso de rememoración que lleve a unir todos los sentimientos que permitan elaborar duelos y fijar metas de reconciliación y convivencia. Se reconocen, entonces, los rituales y el arte como motores de identificación del sufrimiento social y de la elaboración del duelo.

Para complementar la definición de lo que es este proceso de rememoración, de nuevo el texto “Memoria, historia y subjetividad. Notas sobre un film argentino contemporáneo” (Peller, 2009), en el cual se define este proceso, según Paul Ricoeur (2000), como una anamnesis; es decir, emerger un recuerdo como objeto de búsqueda. La anamnesis también implica el hacerse cargo de las responsabilidades del pasado y supone un trabajo del sujeto para construir ese recuerdo, elaboración que lo libera de ese pasado y lo habilita para actuar en el presente. De esta forma, no solo se evidencia de manera individual, ya que otra característica de la rememoración es su foco en lo colectivo debido a la necesidad de los otros para el ejercicio de la *memoria*. En este orden de ideas, al emerger un recuerdo como objeto de búsqueda que, así mismo, implique hacerse cargo de las acciones del pasado ayuda, como expresa (2019), desde un enfoque sociopolítico, en su estudio “*Herederos y herederas del (pos) conflicto armado: subjetivación política y regímenes audiovisuales en tres documentales colombianos*”, a comprender la

profundidad del alcance del conflicto armado, a no repetir las experiencias del pasado y de este modo a reclamar por los derechos de verdad y justicia, reconociendo que todos en algún momento han sido víctimas de una guerra por el control de poder.

Siguiendo por esta misma línea, se logra identificar finalmente la categoría *fotografía* y su relación con las categorías de *memoria* y *violencia*, como se fundamentan, desde una mirada sociológica (Olaya y Herrera, 2014). Los autores del texto “Fotografía y violencia: la memoria actuante de las imágenes” hacen énfasis en que la memoria es una forma de dar sentido al pasado, una construcción que expresa y ordena las percepciones, los sentimientos y las imágenes de lo vivido. Las imágenes, en específico las fotografías, cumplen un rol en la reconstrucción de la memoria de los individuos. Olaya y Herrera (2014) señalan que su función (la de las imágenes) es la de constituir una forma testimonial desde la cual se movilizan una serie de memorias, modos de ver y comprender la violencia en el país.

La imagen fotográfica dedicada específicamente a registrar hechos violentos se convierte en una huella de lo sucedido y en un testimonio pese a que narra con otro lenguaje. Es así como la imagen nos permite la construcción de un saber en tanto deja recordar, reconstruir, comprender y acercarnos al hecho pasado, ya que posibilita la constitución de una serie de relaciones entre lo que sabemos, lo que vemos y lo que podemos imaginar. Del rol que cumple la fotografía, anteriormente explicado, se puede destacar su importancia para los procesos de reconstrucción de memoria, su empatía y eficacia en comparación con otros métodos convencionales y estructurales. Cabe resaltar que, como dicen Olaya y Herrera, al momento de realizar ejercicios de rememoración, con fotografías o imágenes, hay que tener en cuenta tanto la objetividad como la subjetividad de estas debido a que, por un lado, revive el hecho y, por otro lado, esta revitalización puede ser interpretada de diferentes formas según el resultado de la experiencia individual, en relación con los constructos culturales e ideológicos de cada sujeto.

Finalmente, en toda la búsqueda documental realizada permitió identificar un vacío existente respecto a las huellas psicológicas que dejan las múltiples violencias a causa de la guerra; en los textos revisados, a pesar de centrar su mirada en la violencia a causa del conflicto armado y los factores que inciden en ella, tanto objetivos como subjetivos,

no se tiene en cuenta qué consecuencias psicológicas se desprenden después de los hechos violentos. Todos los textos que fueron tomados en cuenta para la búsqueda de esta investigación dirigen su mirada a las consecuencias tangibles, como lo son las heridas físicas o la afectación de la vida cotidiana; es evidente la carencia que tienen los anteriores textos al darle importancia a las heridas y cicatrices personales, es decir, aquellas que se generan en las relaciones más cercanas, con la familia, con los amigos, la pareja e incluso con sí mismos. Adicional a lo anterior, no solo se evidencia un vacío en los estudios revisados al dejar de lado la emocionalidad individual, también es notable la falta de atención y reconocimiento para aquellas víctimas de la violencia que no se encuentran registradas o incluidas dentro del Registro Único de Víctimas (RUV), lo cual genera una invisibilización mayor de las cifras, víctimas, dimensiones y alcance del conflicto armado.

A lo largo de la búsqueda se logró identificar, por otro lado, que los estudios anteriores se relacionan entre sí principalmente por sus aportes, teóricos y de constructo, a las categorías que han sido de interés, y mencionadas a lo largo de todo este texto, para la investigación de violencia, memoria y subjetividad. Cabe aclarar que todos esos estudios hablan de la violencia haciendo referencia a aquella que se genera a causa del conflicto armado, tomando siempre como victimarios a los mismos actores violentos; así mismo, es importante recalcar que los temas más recurrentes en todos los textos han sido la necesidad de reconstruir los hechos violentos en pro de una adaptación a una nueva vida y la elaboración de un proceso de duelo a partir de entender cómo se vivieron los hechos violentos. También es importante tener en cuenta que al centrarse nuestra búsqueda en cómo el arte influye en el proceso de reconstrucción de estas historias y sucesos de dolor, y no sólo en la violencia, la memoria y la subjetividad, se encontraron contrastes similares en los estudios dirigiéndose al tema de lo visual, la gran mayoría de los cuales hacen referencia a la gran influencia que tienen las imágenes en los procesos de reconstrucción de memoria, testimonios de un hecho, narrativas de historias, elaboración de duelo y visibilización de los hechos violentos y sus víctimas.

Para terminar, es importante recalcar que ninguna de las investigaciones citadas para guiar la construcción de la investigación de violencia, memoria y subjetividad ha llevado a cabo sus estudios pre-

liminares en el lugar donde se pretende realizar esta investigación, en San José del Palmar, Chocó.

Así mismo, es importante mencionar que en el escenario dialógico de análisis visual de la investigación se pretende hacer un giro en la metodología que se ha venido utilizando para la recolección de datos por medio de imágenes en Colombia, a partir de que muchas de las imágenes fotográficas en relación con la violencia han sido disgregadas en diferentes medios de comunicación, lo que significa la recopilación de trabajos no terminados y que no sugieren una temporalidad de la violencia o una narrativa de esta. Las imágenes que han servido como registro en el país provienen de trabajos artísticos, lo que indica que los lentes que captan las realidades del pasado están guiados hacia una visión estética. Esto habla de una constitución teatral de la realidad. Teniendo en cuenta la realidad que existe respecto a los registros visuales que se han trabajado en el país, se quiere hacer énfasis en que el escenario dialógico de análisis visual pretende, por el contrario, lograr la captura de fotografías y realizar un análisis de estas, sin ningún tipo de sesgo o influencia externa más que la del deseo de visibilizar una realidad y una narrativa de una comunidad que espera ser escuchada.

Por lo tanto, esta investigación pretendió analizar las consecuencias que la violencia ha dejado en la vida cotidiana de los habitantes de San José del Palmar; así mismo, el impacto en sus concepciones de territorio, para así comprender la forma en que se han reelaborado y resignificado las experiencias del pasado violento. Se exploró el escenario de la violencia y las formas en que operó la memoria en la comunidad de víctimas de San José del Palmar, y cómo esta población vivió y experimentó los años guerra. Actualmente, todas estas experiencias siguen siendo temas presentes en las vidas y memorias de estas personas, lo que hace que cobre importancia hablar de este tema en la actualidad.

Desde este lugar, el análisis visual buscó recolectar y analizar registro fotográfico, en tanto las imágenes constituyen testimonio de un presente que muestra la ausencia de algo que ya no es, de aquello que ya pasó y que al ser enunciado por la imagen se resiste al olvido.

En la *revisión teórica* se encontró que las experiencias son un pasado presente, cuyas historias han sido incorporadas y pueden ser traídas al ahora, por lo que es difícil pensarlas de manera individual y deben ser vistas desde la relación que existe con el otro, quien desde afuera

nos interpela. Las experiencias están, entonces, constituidas por una historia de vida y un contexto particular, que, al ser recordados, de algún u otro modo, contribuyen en la forma de rememorar las experiencias del pasado.

Siendo la representación social un fenómeno tan complejo, precisamente por su contenido colectivo y no individual, es importante para entender el resultado de estas interacciones y, más aún, la importancia de cómo afecta a la sociedad y las consecuencias a causa del conflicto. Es por esto que la subjetividad abarca todo un sistema dinámico vinculado a aspectos personales, sociales y culturales que nacen de la construcción de múltiples interacciones y que, de alguna u otra manera, están ligados a la consecuencia de la vida en sociedad. Para referirnos a las experiencias de un pasado violento, marcado por la guerra y el desplazamiento, del cual cada individuo crea una interpretación subjetiva, es importante interiorizar lo mencionado por Bello (2000) desde una mirada psicosocial:

Existe una necesidad de identificar y comprender la manera como este fenómeno de violencia afecta a los individuos, teniendo en cuenta que el individuo es social, y que en consecuencia lo que suceda en su emocionalidad, en su identidad y de manera más amplia en su bienestar, será siempre el resultado de las interacciones con su medio social (familia, comunidad, entorno) y de la apropiación y construcción subjetiva que hace de ellas. (Bello, 2000, p. 1)

Siendo así, la identidad se vería altamente afectada por los fenómenos violentos, y Bello (2000) lo conecta con la subjetividad, expresando:

La identidad desde la perspectiva definida como un proceso (no un estado ni una esencia) de elaboración subjetiva que permite que cada individuo construya una versión(es) de sí mismo (que define roles y atributos), a partir de la relación con los otros, quienes a su vez dicen y otorgan. (p. 2)

Entonces, la importancia recae no solo en reconocer el hecho violento, sino, de igual forma, en tener en cuenta aquellas relaciones significativas para cada sujeto y cómo estas pueden ser afectadas por la interpretación, la identidad y la vida cotidiana de cada individuo, quien moviliza la experiencia y las consecuencias que esto conlleva, individual y emocionalmente, en su cuerpo.

Por lo tanto, Bello (2000) enfatiza en la necesidad de:

Develar y comprender las interpretaciones que los individuos, familias y colectivos dan a los hechos, las particulares maneras de enfrentarlos y en este sentido, el significado que ellos tienen para sus vidas. Busca al mismo tiempo favorecer una elaboración de las experiencias (dotarlas de sentido) y potencializa los recursos internos (individuales, familiares y colectivos) que disponen quienes han sido víctimas de este fenómeno, así como aportar en la capacidad para agenciar los recursos externos. (p. 2)

Cuando hablamos de violencia hacemos referencia al tipo de violencia causada por el conflicto armado y, específicamente, a aquella que se desprende de esta, abordada desde una mirada antropológica por Olaya y Herrera (2014) como una violencia que olvida las razones de esta, deshistorizándola de algún modo, volviendo anónimos sus actores, olvidando sus muertos, convirtiéndolos en sujetos desconocidos y procurando de algún modo un alejamiento en relación con las causas políticas, económicas y sociales del país. A este tipo de violencia, Cortés (2009), desde una mirada antropológica, se refiere como:

Aquella violencia encargada de invisibilizar a las víctimas, que se compone no sólo de masacres, asesinatos o bombas, sino también de fibras muy sutiles e imperceptibles que tienen también efectos devastadores a través de “discursos legales” que están dentro de relaciones de poder. (p. 172)

A partir de estas experiencias violentas del pasado surge lo que Cortés (2009) llama “memorias de la violencia”, haciendo énfasis en que:

Es una elaboración cultural de la memoria desde sus discursos, representaciones, significados y prácticas, es decir, cómo el sufrimiento provocado por actos violentos y de terror es el medio a través del cual se inscribe la memoria en cuerpos y lugares, tomando la memoria como proceso corporal, emotivo y arraigado en prácticas cotidianas. (p. 167)

En este proceso de construcción de la memoria es necesario recordar a las víctimas, para así poder pensar en una memoria que no inmovilice, una memoria que fortalezca un porvenir, una historia que los junte y los posibilite. Para Olaya y Herrera (2014), es necesario “una memoria que tenga un lugar, un espacio y un tiempo mucho más complejo, no para terminarla, sino que ayude a la reconstrucción de las tramas significativas en las cuales se configuran los acontecimientos y las imágenes” (p. 104).

Es así como comprendemos que la memoria no es solo un ejercicio de rememoración, sino, y, sobre todo, un ejercicio de reflexión que crea espacios de comprensión del momento presente en pro de la construcción de un futuro con el otro y con los otros. Ejercicio al que Benjamin (1997) se refiere como la memoria de la ruina, en la que esta no significa la decadencia, sino que, por el contrario, la memoria se configura donde el pasado, el presente y el futuro se encuentran, ruinas que nos remiten a las violencias sedimentadas y los reclamos hacia el futuro.

Por esta razón, conceptualizamos la memoria como aquella forma de dar sentido al pasado, una construcción que se expresa en narrativas que ordenan las percepciones, los sentires y las imágenes de lo vivido y que, posteriormente, influirá directamente en la construcción de nuestro futuro. Sin embargo, es importante resaltar que dicha memoria también se configura y es el resultado de las experiencias y los constructos culturales e ideológicos aprendidos; debido a que, según la posición que se ocupa y el lugar en el que se enuncia, influyen y afectan los factores sociales, culturales y políticos.

Desde esta perspectiva, existe un acercamiento a los procesos subjetivos por medio de la reconstrucción de memorias de la violencia, como lo plantea Orrantia (2009), desde una visión antropológica, al afirmar que el cuerpo es el que almacena el dolor individual, la frustración y las experiencias subjetivas que se cuelan en sonidos, olores y visiones. Orrantia (2009) centra su atención en “aquellos cuerpos cuyas historias han sido silenciadas por la guerra como espacio para la reflexión sobre experiencias que forman parte del conflicto pero que han sido diluidas en el sentido común y yacen en el anonimato de la ciudad” (p. 220).

Esta perspectiva permite enfocarse en las huellas visibles e invisibles que la guerra ha dejado en el cuerpo, y en las condiciones que a través de los años han generado hechos de violencia y desigualdad. Entonces, plantea Orrantia (2009) que el cuerpo es un medio que sirve como instrumento para representar algo de sus historias; es por tal razón que Orrantia (2009) dirige su atención a “la sutileza de estos momentos, facilitados por la práctica, donde los silencios del cuerpo parecieran hacer visibles las memorias e historias inscritas en éstos” (p. 224).

Es indispensable, entonces, tener en cuenta las posibilidades del cuerpo como medio para la documentación y expresión de historias, muchas veces silenciadas, que han sido deslegitimadas por el archivo escrito.

Para el desarrollo de esta investigación se definió como *metodología* del análisis visual la semiótica de la imagen, método que permite describir los sistemas de significación. Además, se entiende la semiótica como una ciencia (en formación) que estudia los signos, los lenguajes y las características según las cuales, mediante su integración en un mensaje, se produce determinada significación, condicionada por las peculiaridades decodificadoras del receptor. De esta forma lo existente son signos que significan, justamente en virtud de su existencia. Los valores son concepciones abstractas, pero suponen una estimación de las cualidades que poseen las cosas o los comportamientos.

Es así como la semiótica de lo visual se configura como una parte de un universo mayor, profundamente interrelacionado con lo no visual, que desborda ampliamente el campo del estudio de las imágenes, de los denominados textos icónicos. Se trata de un campo llamado “textos visuales-icónico-planarios”, caracterizado por la bidimensionalidad de sus significantes.

Eco (2011) propone que las imágenes deben ser consideradas como textos visuales, no analizables ni en signos ni en figuras. La imagen se presenta, entonces, como un bloque macroscópico cuyos elementos articulatorios son indiscernibles, conservando sin embargo su capacidad de significación. La imagen pertenece al vasto campo de lo simbólico y, por lo tanto, se posiciona como arreglo entre la realidad y el espectador.

En términos psicológicos y siguiendo a E. Gombrich (2000), la imagen tiene como función primera el asegurar, reforzar, reafirmar y precisar nuestra relación con el mundo visual: desempeña un papel de descubrimiento de lo visual, mediante dos modos, el reconocimiento y la rememoración. Reconocer algo en una imagen es identificar, al menos parcialmente, lo que se ve en ella con algo que se ve o podría verse en la realidad. La rememoración, por su parte, consiste en construir un esquema o estructura relativamente sencilla y económica, que codifique un cierto saber sobre lo real para diversos usos y actualizaciones [Muñoz, 2007].

Desde esta perspectiva, la técnica que será desarrollada y través de la cual será recopilada la información que se pretende describir es la fotografía, ya que es una herramienta que permite que lo inconcebible sea posible y que, al mismo tiempo, ayuda a comprender lo sucedido. El objetivo principal al usar como técnica la fotografía es traer nuevamente memorias del pasado, posibilitando ampliar las formas de ver y comprender el conflicto armado y el registro de las huellas y marcas dejadas en los lugares en las que ha tenido ocasión el hecho violento.

En este sentido, se toman las imágenes, en especial las fotografías, como un acontecimiento visual que muestra lo iconográfico, el tiempo y las condiciones del momento. Ya que, según Olaya y Herrera (2014), las fotografías declaran silencios que podemos entender gracias a la construcción del acontecimiento visual desde el cual se declara un enunciado, un estado, un espacio y un tiempo.

Ahora bien, por medio de las fotografías y la constitución de relaciones que lleven a la construcción de un campo de sentido, se describirá la información, ya que la imagen recrea y reconstruye el hecho violento y sus consecuencias. Es así como las fotografías recopiladas ayudarán a constatar y configurar un sentido desde el dolor sufrido a causa de la guerra.

De esta manera, Campuzano (1992) propone una estrategia de análisis que se basa en el método de lectura de la imagen fija, donde es importante mencionar los que: *dónde* se identifican los objetos, personajes y acciones que aparecen en la imagen; los *cómo*, sirve para identificar las deformaciones a las que el autor de la imagen ha sometido a los objetos, personajes y acciones descritas; y los *por qué*, desde los cuales se interpretan las deformaciones llevadas a cabo por el autor.

Dentro de esta matriz de análisis, Campuzano (1992) tiene en cuenta tres niveles interrelacionados:

1. El nivel técnico, donde se tendrán en cuenta: a) los materiales y dentro de este se encuentra la cámara y accesorios, iluminación, soporte físico, entre otras; y b) las técnicas donde se encuentran los procesos, habilidades y conocimientos, etc.
2. El nivel formal; por medio de este se trata de identificar los elementos formales más relevantes y de estudiar su función visual en la imagen concreta. Este nivel está constituido por: a) la luz y el co-

lor; b) la estructura y la composición; c) el punto de vista; y d) la estructura de la imagen. Así, entonces, el objetivo de este nivel es establecer la relación de la imagen con la realidad.

3. El nivel del significado; dentro de este nivel se encuentran tres conjuntos de significado: a) los que están en la imagen, que son los significados que se pueden extraer de la información visual explícita de la imagen; b) los que no están en la imagen, son aquellos significados por omisión, en los que se debe tener en cuenta el punto de vista y el encuadre del observador; y c) los que están aunque no lo parece, que hacen alusión a los significados que se tratan de ocultar y que pueden ser tanto visuales como ideológicos.

El plan de análisis que se llevará a cabo pretende, entonces, a partir de la categorización de fotografías delimitadas por temporadas (que han sido recopiladas durante y a lo largo de las once salidas de campo, por los estudiantes que hacen parte del trabajo de grado *Violencia, memoria y subjetividad*), codificar y hacer una descripción preliminar de cada una de ellas. El objetivo, específicamente, es saber de dónde surgió la fotografía, qué significa, qué hay inmerso en ella, tanto presente como ausente, y qué representa para nosotras como observadoras. Todo esto es importante para narrar una historia a través del reconocimiento y la rememoración, con el fin de hacer visible lo que en ciertos momentos da la impresión de ser invisible.

Para la construcción de esta investigación y los *hallazgos* que se expondrán a continuación, se llevaron a cabo diferentes temporadas de campo en San José del Palmar, Chocó, el cual se ha visto altamente afectado a causa del conflicto armado en el país. El trabajo de campo realizado consta de varias temporadas, que incluyen diferentes viajes hasta el municipio, diálogos con los actores sociales y la comunidad en general, entrevistas en profundidad y fotografías. En cada una de estas temporadas asisten los estudiantes que hacen parte del curso Trabajo de Grado: Memoria, Violencia y Subjetividad, siempre en compañía de José A. Castro, director del curso.

En el análisis visual fue importante la recopilación de fotografías en cada una de las temporadas, ya que posteriormente nos ayudarían en la construcción total de los textos. Finalmente, se realizaron un total de 11 temporadas, de las que se obtuvieron cerca de mil fotografías; quince

Figura 1. Cementerio



Fuente: fotografía del archivo personal de los investigadores.

de estas fueron analizadas a través de la matriz de análisis propuesta por Campuzano (1992), y una de estas quince será expuesta a continuación, con el fin de entregar un ejemplo sobre cómo se desarrolló el análisis de cada fotografía a partir de la matriz de análisis mencionada.

La fotografía de la figura 1 fue analizada a través de la matriz de análisis de Campuzano (1992), mencionada anteriormente. El análisis se basó en el método de lectura de la imagen fija, en el que se mencionan los *qué*, donde se identifican los objetos, personajes y acciones que aparecen en la imagen; los *cómo*, donde se identifican las deformaciones a las que el autor de la imagen ha sometido a los objetos, personajes y acciones descritas; y los *por qué*, donde se interpretan las deformaciones llevadas a cabo por el autor.

Como se mencionó, además de analizar la fotografía anterior, se analizaron 14 fotografías más, de las cuales se sintetizaron unos hallazgos generales a partir de lo que estas fotografías suscitan al momento de ser vistas por el investigador que centró su mirada en ellas.

MATRIZ DE ANÁLISIS, Campuzano

Taller de análisis de imagen (1992)

NIVEL TÉCNICO

- a) **Materiales:** fotografía tomada por medio de un iPhone. La imagen básica ha podido realizarse en espacio abierto y el camino central podría ser un punto de encuentro. La iluminación es totalmente natural. Se puede observar que fue tomada en un día muy iluminado.
- b) **Técnicas:** el objetivo longitudinal elegido esta cerca a los 3.85 mm, con un tamaño de 2.05 MB y resolución 2592 x 1936. Tanto el proceso como la relación fue la adecuada para obtener la imagen que permite focalizar el objeto.

NIVEL FORMAL

Se puede observar una fotografía original de un lugar real.

- a) **Luz y color:** esta fotografía se ha tomado en el exterior con una iluminación natural. El color del blanco y azul en la parte alta predomina dentro de la luz de un día cálido y contrasta con el color más opaco de la parte inferior. El color verde y a su vez café también es protagonista tanto en el camino central como en algunas hierbas que cubren alrededor del espacio.

La iluminación en general de la fotografía es una luz suave; sin embargo, en la parte alta hacia la izquierda se puede observar la luz un poco más oscura justo allí próximo a la cerca, igualmente deteriorada que al mismo tiempo se contrasta con los recorridos oscuros del suelo.

- b) **Estructura y composición:** la estructura de esta imagen es un rectángulo que sigue viéndose reflejado a lo largo y ancho de toda la fotografía. En el fondo y al lado izquierdo también se puede observar la línea recta alargada.

Hay un suelo inestable de forma rectangular que cubre la base principal, como sostén de varias columnas puestas sobre el mismo suelo. En la parte alta derecha de la fotografía, se puede observar la forma cuadrada de una caseta que se acompaña de unas formas triangulares en cada punta. Todas las figuras dan la forma al terreno y al cementerio.

Al fondo se percibe otra columna horizontal, la cual pertenece también al lugar del cementerio.

- c) **El punto de vista:** este es de alguien quien está en la parte baja del lugar y ubica al objeto principal, ligeramente alejado para tener visibilidad también al lado alto de la superficie y lograr captar todo lo que está dentro del lugar.

El encuadre está pensado en las cruces del suelo y la entrada principal del cementerio; siendo así, se toma desde abajo para manejar el contraste de la luz alta y lo oscuro de algunas partes centrales y para enfocar toda la parte posterior del lugar.

- d) **Textura de la imagen:** su textura es sombría y cálida al mismo tiempo, con luz profunda y natural.

NIVEL DEL SIGNIFICADO

- a) **Los que están en la imagen:** en un primer nivel, se encuentra un lugar solitario rodeado de columnas rectas triangulares; este lugar está abandonado y habitado por cuerpos sin vida que se pueden determinar por cada cruz que se encuentra en el suelo. Todo lo que se ve plasmado en la fotografía parece ser desolado, pero al mismo tiempo se encuentra en un ambiente natural y no se perciben objetos o figuras artificiales.

En el nivel secundario se puede observar un lugar vacío sin comensales ni sujetos que lo estén visitando. Es una foto estática donde solo se encuentra en la parte baja del lugar el personaje que toma la fotografía. En el momento antes de recorrer el lugar, se toma la imagen para subir y adentrarse en el mismo espacio. Las cruces son la mayor intención de la fotografía enfocada hacia el olvido.

Dentro del contenido, las cruces y el cementerio son los protagonistas que cuentan la historia de un lugar marcado por la guerra y la violencia, muestra a aquellos seres que han sido olvidados; desde el momento en que se detiene el observador a tomar la fotografía se inicia un viaje al pasado y al presente de un lugar que se quiere plasmar no solo en su mente, sino para siempre, convirtiendo a aquel lugar olvidado en un lugar visible e importante. La luz de la parte alta y la parte inferior refleja de algún modo aquello que se quiere ver y al mismo tiempo lo que ya no está para verse.

- b) **Los que no están:** el lugar está solitario y las cruces se encuentran enterradas sin verse algún nombre o señal que permita determinar el cuerpo que allí se encuentra, tampoco se encuentra un camino para transitar libremente por el lugar. La caseta que está en la parte alta derecha es un símbolo que permite identificar el lugar. No sabemos si lo que se ve al fondo funciona como una bóveda y se encuentren allí algunos registros o simplemente sea parte del lugar sin cumplir una relación específica.
- c) **Los que están, aunque no lo parece:** se puede observar la cantidad de seres dejados en este lugar sin alguna fuente de reconocimiento.

EL CONTEXTO

Esta fotografía procede de San José Del Palmar, Chocó, un territorio bastante golpeado por la violencia y el olvido. La imagen va dedicada a todos aquellos individuos que hicieron parte de este territorio en algún momento y a aquellas familias que tengan en este lugar enterrados a sus familiares.

CONCLUSIONES GLOBALES

Se trata de un mensaje visual que busca, a través de una imagen simple, mostrar la realidad de años de conflicto armado y violencia que han azotado a un municipio. Lo que se puede interpretar de la imagen es una situación que afecta a toda una población. Es un mensaje basado en un lenguaje explícito y que puede llegar a ser evidente.

Cada fotografía recopilada ayudó a construir testimonios en el presente, que muestran la ausencia, el abandono y, al mismo tiempo, la resistencia al olvido de aquellos hechos violentos que siguen plasmándose en el presente y en cada fotografía. El análisis y la exploración del significado de cada fotografía, realizado a partir de la matriz de análisis presentada anteriormente, expone las formas en las que se fragmenta la cotidianidad de la comunidad a partir de la guerra y aquellos hechos violentos que aún siguen en la memoria de los habitantes de la comunidad. Se puede evidenciar, a partir de la soledad en las calles del municipio, el abandono, el descuido, el desarraigo y la invisibilidad que acoge al municipio actualmente, así como a sus habitantes y a aquellos que alguna vez lo fueron.

Es importante mencionar estos hallazgos que permanecen anclados al pasado violento, y, de la misma manera, mencionar aquellos hallazgos que hacen parte del presente y se ven reflejados en las fotografías en las cuales se evidencian las diferentes formas de subsistir a las que han recurrido los habitantes del municipio y por las cuales han logrado tener un progreso tanto personal como colectivo. Entre estas formas de resiliencia se encuentran el proyecto productivo creado por la asociación de víctimas, la recolección de productos alimenticios locales que, si bien en algunas épocas escasean, han servido normalmente para satisfacer las necesidades de los habitantes del municipio; además, se evidencia la unión de los habitantes para lograr un progreso en el territorio, quienes buscan defender la infancia y el potencial en cada uno de los habitantes del municipio.

Todas las fotografías captadas en algún momento y bajo un contexto se encuentran marcadas por el registro de las huellas que quedaron en aquellos lugares protagonistas del hecho violento. Sin embargo, son pocas las fotografías que muestran el suceso violento en sí mismo, debido a que no se capturaron los acontecimientos en el momento exacto; además, es evidente el desinterés del Estado por visibilizar esta realidad, algo que ayudaría a dar conocer y comprender el pasado violento inmerso en el municipio, sus consecuencias y lo que significó para sus habitantes y víctimas, y que, de igual forma, permitiría un desarrollo histórico construido desde el entendimiento de las violencias y las secuelas de estas, que por medio de las fotografías configuran un modo de recordar el tiempo y las diferentes situaciones que lo atraviesan.

A partir del recorrido por las fotografías, en su condición de testimonio, puede afirmarse que se convierten en el resultado de un momento subjetivo que se da a partir de experiencias inolvidables y, en ciertos casos, comunicables. Las fotografías también son inexactas, ya que son una construcción incompleta y fragmentaria de cualquier verdad; sin embargo, son el registro que se tiene para que los observadores se hagan una idea del suceso, para que imaginen y evoquen un momento en específico.

De esta manera, nos permitimos aproximar la experiencia visual como una forma de abordar la historia a través de las fotografías en las que se representan los sucesos, sus tiempos y el seguimiento de las huellas de aquello que ya pasó, aquello que quedó atrás. Lo que sigue en el presente evoca las fisuras y fragmentos que hacen parte de la memoria, donde la imagen lastima la forma lineal del tiempo al detener el continuo de la vida en común y se permite al mismo tiempo crear otras posibilidades de historia donde haya otras posibilidades de futuro, otras formas de pensar, sentir y relacionarse con el pasado y el presente, que permita construir otro futuro. Aquí se entienden las fotografías como la forma de recolectar memorias y aproximarnos a lo que cada una de ellas genera al mirarlas y recolectarlas; es decir, lo que está inscrito en ellas, al evocar, silenciar, invisibilizar e, igualmente, dejar ver su sombra.

De esta forma, estamos planteando que al mirar nos disponemos ante una serie de relaciones entre diversos objetos que componen un significado, los cuales al agruparse constituyen un espacio de significación.

Evocación y aproximaciones visuales

A continuación, se cuenta la historia que hay detrás de cada foto, los residuos del tiempo y las luchas para emprender después de la guerra.

En la fotografía del cartel (figura 2) se refleja un grado de abandono alto que, teniendo en cuenta el contexto que rodea esta imagen, significa un abandono general por parte del Estado al municipio, sus alrededores, su población y sus estructuras. Los colores de la imagen, la luz natural y el momento en el que es capturada la fotografía hacen que esta interpretación cobre fuerza, ya que el cielo gris, la estructura

Figura 2. Camino hacia San José del Palmar

Fuente: fotografía del archivo personal de los investigadores.

desgastada y las cuerdas medio colgadas refuerzan también la idea simbólica de un grado de abandono al municipio. Es decir, la luz suave, la quietud que desprende la imagen y el estado de los elementos que la componen hacen que se transmita una sensación de abandono y descuido. La fotografía, en este caso, es el documento que recuerda la existencia de un lugar que parece que quedó en el olvido, se convierte en una construcción que nos permite ordenar las percepciones y los sentimientos de lo que allí sucede.

En la siguiente fotografía (figura 3), la mirada central está puesta en el desgarramiento, en la violencia y en el deterioro; en ella se pueden apreciar las heridas del Cristo y su mano desprendida o arrebatada en la misma figura. Dentro del contenido, el sufrimiento y las heridas de este personaje (Jesús), quien se encuentra en forma de escultura y dentro de un rectángulo de cristal, hace parte de cada gota de sangre que el pueblo ha derramado a causa de la guerra y la violencia. Por su parte, el brazo desmembrado al cual se fija la fotografía hace parte del desarraigo de los territorios y de cada uno de los actores dentro de este, al haber sido desplazados de su tierra natal. Es una escultura que muestra la

Figura 3. Cristo de la Iglesia en San José del Palmar



Fuente: fotografía del archivo personal de los investigadores.

fragilidad del ser humano y al mismo tiempo cada gota de sangre que resbala desde la cabeza hasta el pecho de este cristo hace parte de las inalcanzables luchas para la liberación a las que se sometieron muchos de ellos para combatir por su vida y sus derechos. Desde el momento en que el fotógrafo decide centrar su mirada en este símbolo tan representativo para la mayoría de los seres humanos, dirige también la mirada a la lucha, la supervivencia, la pérdida, pero también a la esperanza para los que aún siguen rogando por una vida sin guerra y en paz.

Esta imagen va dedicada a todos aquellos individuos que han sido víctimas de las guerras y han sido expuestos a masacres, desgarros y demás experiencias que desangran la vida de todas las víctimas. Esta figura hace parte del sufrimiento, pero al mismo tiempo de la fe en tener un territorio tranquilo y reconocido.

La figura 4 corresponde a una fotografía centrada principalmente en el vehículo que está lleno de varios colores y figuras, pero que además se encuentra rayado con algunas palabras específicas. El vehículo es un medio de transporte común en el municipio y en el cual se transportan constantemente todos sus habitantes. Aunque en la imagen se evidencian varias partes del vehículo con formas de rectángulos, el foco

Figura 4. Vehículo con colores y figuras



Nota: San José del Palmar ofrecía oportunidades, mientras la violencia asechaba y produjo el abandono y el desplazamiento. Transporte que iba y venía como única forma de conexión entre dos mundos que estaban separados por la guerra.

Fuente: fotografía del archivo personal de los investigadores.

central son aquellos rectángulos que se encuentran escritos, ya que lo que allí dice es bastante explícito para la población. El texto que se encuentra rayado en el vehículo, teniendo en cuenta el contexto que rodea esta imagen, hace referencia a la presencia en este lugar de grupos armados que llevan como nombre las palabras que allí están escritas “ELN”, y significa, además, la existencia de dinámicas violentas que rodean al municipio y a sus habitantes. El hecho de que estas palabras estén escritas en un medio de transporte tan común para el municipio, y que puedan ser vistas por todas aquellas personas que llegan y salen de este lugar, hace que cobre fuerza la idea de las dinámicas violentas que se llevan a cabo allí, pero, además, que el objetivo principal sea que las personas sepan que estos grupos se encuentran presentes en el municipio y ejercen un tipo de control en él. Los elementos de la imagen, tanto el texto como el lugar en el que se encuentra plasmado, hacen que exista una sensación de miedo y precaución.

En la fotografía de la figura 5 se hace visible parte del producto local que la región cultiva; se puede observar el abastecimiento y la intención de lograr un reconocimiento para su producto. También está inmerso allí el trabajo de cada campesino, el esfuerzo y la lucha por recuperarse después de tanta violencia de una forma estratégica aprovechando sus propios recursos. Es importante mencionar que, si bien se evoca prosperidad en los productos, lo que no se muestra es la precariedad cuando estos mismos escasean y dan paso a que el pueblo y las familias que se benefician de él tengan que pasar algunas necesidades que no puedan suplir por falta de cosecha y la materia prima que obtienen de este. Por otro lado, cabe resaltar no solo la lucha de los campesinos por sacar adelante su cultivo, sino también la lucha que hacen por recuperarse después de las experiencias de violencia; allá se encuentran, entonces, las manos de todos los que han puesto de su parte para que el municipio salga adelante y promueva el trabajo. Es un lugar que muestra la grandeza de las segundas oportunidades para salir adelante con la ayuda del trabajo en equipo y el esfuerzo por generar un cambio. Los cultivadores de la tierra se dirigen a maximizar la visibilidad de los productos y manos que fortalecen el territorio, con la semblanza de un futuro mejor y menos violento, donde sea valorado su esfuerzo y dedicación.

En la figura 6, la fotografía está centrada en las seis personas que se encuentran en escena; no obstante, más allá de las personas, lo realmente importante es la actitud que tienen al momento de estar realizando una actividad entre ellos.

El municipio en el que viven se ha visto durante varias décadas lastimado por el conflicto armado y sus dinámicas violentas; sin embargo, se encuentra actualmente en un proceso de reconstrucción, con varias iniciativas locales y con proyectos que buscan ir realizando poco a poco, que traerán beneficios tanto a nivel estructural como en la calidad de vida de las personas. Lo que esta imagen representa es uno de los procesos mediante el cual se está llevando a cabo todo este cambio; muestra a las personas implicadas en él y su disposición por reconstruir poco a poco su municipio, centrándose en este caso en sus habitantes. En la imagen se hace evidente la participación de las personas, quienes a través de un hilo buscan trazar una red que sirva como metáfora de la memoria, la cual se construye a partir del tejido.

Figura 5. Jeep del municipio



Fuente: fotografía del archivo personal de los investigadores.

Figura 6. Encontrar sentido entre las memorias contradictorias, recuerdos y al mismo tiempo deseos



Fuente: fotografía del archivo personal de los investigadores.

Lo que el tejido significa, simbólicamente, es que no recordamos solos, sino que siempre lo hacemos con los otros. Se puede evidenciar implícitamente la esperanza que trae consigo un nuevo comienzo que se construye en comunidad y a partir del trabajo de rememoración colectiva. La fotografía de la figura 7 está enfocada en resaltar el paisaje que se visualiza desde el municipio. El mensaje principal que se encuentra implícito es el arcoíris; a pesar de haber otros elementos en la imagen, como las estructuras de la casa y los otros componentes de la naturaleza, el foco central es el arcoíris.

El arcoíris puede tener un gran significado en esta imagen tomándolo desde un nivel representativo. San José del Palmar es un municipio que se ha visto durante varias décadas afectado por el conflicto armado y sus dinámicas violentas; sin embargo, se encuentra actualmente en un proceso de reconstrucción, con varias iniciativas locales y con proyectos que buscan ir realizando poco a poco, que traerán beneficios tanto a nivel estructural como en la calidad de vida de las personas. Lo que esta imagen llega a representar es, por medio de la naturaleza, ese rayo de esperanza. Es evidente que el cielo está gris y que era un día oscuro; sin embargo, salió el arcoíris después de la lluvia. Tomando esto desde un nivel representativo, se puede poner en paralelo con el proceso que ha venido y pretende seguir llevando el municipio.

Este arcoíris puede significar esperanza y los colores que algún día volverá a tener el municipio después de tanta oscuridad.

Figura 7. Paisaje en San José del Palmar



La fotografía, en este caso, es la imagen representativa de una realidad que busca cambiarse y que desde ya puede ser interpretada de diversas maneras desde la mirada de cada observador.

Las fotografías presentadas anteriormente hacen parte de las temporadas de campo realizadas por los lugares más relevantes de San José el Palmar, en ellas se muestran los protagonistas de esta historia y las huellas trazadas en cada momento histórico. Cada fotografía logra conectar el pasado con la realidad actual de una forma simbólica, lo que le da sentido a cada una de ellas y a su historia. Estas fotografías hacen parte de un pasado, un presente y un futuro que da cuenta de las experiencias violentas, los recursos y las posibilidades con las que cuenta dicho territorio.

Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de este trabajo permite realizar las siguientes conclusiones:

- A través de las fotografías se logra hacer un proceso de rememoración de las experiencias pasadas, lo cual es relevante, ya que la memoria es una manera de dar sentido a aquello que ya pasó, una construcción que se realiza a partir de las percepciones, los sentires y, en este caso, las fotografías de lo vivido.
- Al observar las fotografías se señala un espacio, un momento y una escena que nos interpela; la fotografía tiene la capacidad de transportarnos a una situación. Las fotografías como registro capturan la temporalidad de una narrativa debido a que permite ir al lugar de la escena y al momento en el que fue capturada. Entonces, cuando observamos una fotografía configuramos un tejido de tiempos: el tiempo del suceso, el tiempo de quien captura la fotografía y el tiempo de quien la observa.
- La fotografía permite la reconstrucción de un pasado y, así mismo, la reelaboración de este. Nos remite a otro tiempo, permitiendo ver lo inimaginable, aquello que fue desconocido.
- Las fotografías se convierten en un testimonio presente que muestra la ausencia de algo que ya no es, aquello que ya pasó, pero que, al ser plasmado en la fotografía, se resiste al olvido.
- Las fotografías nos posibilitan dimensionar la realidad actual de San José del Palmar y, al mismo tiempo, dan cuenta del impacto

que generan los hechos del pasado en el presente, posibilitando la rememoración en los habitantes.

- Se puede evidenciar la actual soledad y el abandono por parte de Estado con el municipio San José del Palmar. De la misma manera, se evidencia una pausa en la cotidianidad de los habitantes del municipio, aquellos que aún siguen anclados al pasado violento y desesperanzador. Así mismo, se observa la falta de reconocimiento para las víctimas y sus familias.
- A partir del registro fotográfico se evidencia cómo la comunidad de víctimas de San José del Palmar ha reelaborado las experiencias del pasado violento a través de las estrategias implementadas, como el trabajo con sus productos locales y la creatividad de los habitantes para construir proyectos que logren reinventar el municipio y que permiten al mismo tiempo un trabajo en equipo en pro de visibilizarlo de una forma menos violenta. También es importante recalcar la presencia de actores sociales que han hecho posible la inclusión y la formación de espacios que unan y compartan la diversidad por medio de la paz.

Referencias

- Bello, M. (2000). Identidad, dignidad y desplazamiento forzado. *Revista Aportes Andinos*, 8(1), 1-11. <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/240>
- Benjamin, W. (1997). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. P. Oyarzún (trad.). ARCIS-LOM
- Campuzano, F. (1992). Taller de análisis de Imagen. <http://docplayer.es/88728087-Taller-de-analisis-de-imagen.html>
- Cortés, C. (2009). Recolecciones sonoras y visuales de escenarios de memorias de la violencia. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 9(1), 165-197. <https://doi.org/10.7440/antipoda9.2009.06>
- Cristancho, J. (2019). Herederos y herederas del (pos) conflicto armado: subjetivación política y regímenes audiovisuales en tres documentales colombianos. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(2), 147-167. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae14-2.hyhd>
- Eco, H. (2011). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Editorial Debolsillo.
- Gombrich, E. (2000). *La imagen y el ojo: nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Debate.

- Kline, C. (2005). "Éxodo". ¿Exilio?; Desplazamiento! *Cuadernos de Literatura*, 9(18), 79-87. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/8015>
- Muñoz, G. (2007), "El análisis semiótico de íconos visuales: valiosa herramienta para acercarse a la comprensión de los imaginarios juveniles acerca de paz, democracia, participación, justicia". Módulo de la Serie: *Investigación en Ciencias Sociales*. Cinde-Universidad de Manizales.
- Olaya, V. y Herrera, M. (2014). Fotografía y Violencia: la memoria actuante de las imágenes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9(2), 89-106. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae9-2.fvma>
- Orrantía, J. C. (2009). Momentos de silencio. Serie 1-8. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (9), 217-230. <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n9/n9a09.pdf>
- Palacio, J., Correa, A., Díaz, M. y Jiménez, S. (2003). La búsqueda de la identidad social: Un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento-restablecimiento forzado en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 11(1), 26-55. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26811102.pdf>
- Peller, M. (2009). Memoria, historia y subjetividad: Notas sobre un film argentino contemporáneo. *Política y cultura*, (31), 49-63. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n31/n31a4.pdf>
- Ramos, A. (5 de enero de 2011). Después de la violencia, San José del Palmar le apuesta al turismo ecológico. *La Crónica del Quindío*. <https://www.cronica-delquindio.com/noticias/region/despues-de-la-violencia-san-jos-del-palmar-le-apuesta-al-turismo-ecolgico>
- Ricoeur, P. (2000). La memoria, la historia, el olvido. Fondo de Cultura Económica.
- Reliefweb. (11 de agosto de 2018). *Situación humanitaria en San José del Palmar (Chocó) enero 2017-junio de 2018*. <https://reliefweb.int/report/colombia/situacion-humanitaria-en-san-jos-del-palmar-choc-enero-2017-junio-de-2018>
- Soto, L. (2014). La narración oral como herramienta en la construcción de la memoria colectiva de la violencia. Experiencia con mujeres víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 55-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856282005.pdf>

Reconocimiento y menosprecio desde estudiantes y sus culturas

Claudia E. Cardona
Diego R. Muñoz
Miguel A. Fernández
Wilson A. Rincón

Introducción:

significados en el encuentro con el otro

Determinar las relaciones que se cimentan desde los estudiantes cuando estos apenas están iniciando su contacto con nuevos grupos sociales al llegar al contexto educativo permite construir significados desde convergencias y divergencias en el encuentro con el otro, quien aparece como diferente y desconocido, procedente de realidades ajenas.

Para Montiel (2003), el ser humano se está aislando de sus contextos e interacciones, individuales y sociales, posiblemente por el choque de cosmovisiones y de culturas que no han conversado, llevando a procesos de quebrantamiento y pérdida cultural, así como de vínculos sociales con espacios propios y profundos. Sin embargo, la naturaleza humana se construye a partir de las diferentes relaciones que se presentan desde las interpersonales hasta las espirituales pasando por la naturaleza y los territorios, vivenciadas en los diversos espacios sociales, lo cual es fundamental en la configuración del sujeto individual, colectivo y cultural alrededor del otro.

Skliar (2017) resalta la importancia de reconocer las realidades de los sujetos en orden a:

Diferenciar el mundo de la vida o, dicho de otro modo, de reconocer en el mundo aquellos espacios y tiempos en los que sea posible aprender otras formas de vivir, de poder cambiar la suerte de aquellos que han venido al mundo con "mala suerte", de crear *comunidad* y *crear singularidad a la vez*. (p. 160)

Honneth (2010) pone de relieve la importancia de que tanto el sujeto como las sociedades se lancen hacia *la lucha por el reconocimiento*;

una categoría que aprecia, valora y caracteriza los modos de vida ajenos al propio, lo cual es necesario para construir sociedades justas con desarrollos y progresos sociales, inclusivos y respetuosos de los planes de vida y cosmovisiones del otro; aquí se habla de un reconocimiento que supera lo cultural, ya que reconstruye todas las actividades sociales necesarias y valiosas para el sujeto, sin jerarquización alguna.

El mismo Honneth (2010) alerta ante una categoría opuesta al reconocimiento: el menosprecio que, una vez vivido por el sujeto, le produce enfermedades sociales que lo despojan de su integridad, causándole humillación y depreciación de su propio ser. De allí la importancia de comprender los significados que están configurando los estudiantes alrededor del otro, puesto que los problemas de convivencia en todos los niveles sociales no se solucionan simplemente hablando de tolerancia, sino encontrándonos en la diferencia.

Para el presente estudio, el interés estuvo en el reconocimiento que emerge entre estudiantes de diversas culturas y confluyen en una institución educativa del departamento del Huila, Colombia. Esta investigación cualitativa de corte etnográfico permitió comprender significados que florecen por afinidades y discrepancias en el encuentro con el otro, dentro de un espacio educativo multicultural. Los hallazgos se reconocieron, analizaron e identificaron a través de diversas dinámicas que arrojaron significados fundamentados en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth.

El recorrido para acercarse a los significados

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva *cualitativa* que, para Torres (1999), son investigaciones orientadas a aproximar de manera integral contextos sociales para lograr una comprensión inductiva de estos. La investigación fue de enfoque etnográfico, permitiendo comprender a los sujetos desde las situaciones reales en el contexto educativo, centrándose en la realidad a partir de experiencias vivenciadas y compartidas. Pulido y Prado (1999) describen la etnografía como actividades continuas aplicadas por tiempos relativamente prolongados donde se encuentran bucles, dispersiones, encuentros y desencuentros.

Desde esta perspectiva, se usaron observación, carta asociativa, taller de dibujo y entrevista semiestructurada como instrumentos para

el acercamiento a los miembros de la Institución Educativa indígena Yu Luucx Pishau, del municipio de La Plata, Huila, Colombia. Esta institución educativa es de carácter oficial y presta el servicio educativo atendiendo sin distinción alguna a estudiantes campesinos e indígenas de la etnia nasa e indígenas de la etnia misak. En la investigación, participaron 18 estudiantes con edades desde los 12 hasta los 14 años, pertenecientes al grado séptimo de educación básica secundaria. El grupo estuvo conformado por 7 campesinos, que durante la investigación se identificarán con los códigos EC del 1 al 7; 4 indígenas misak, que llevarán los códigos EM del 1 al 4, y 7 indígenas nasas, con los códigos EN del 1 al 7.

Reconocimiento del otro desde la mirada de estudiantes

La teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997) define el reconocimiento desde tres esferas que son el amor, el derecho y la solidaridad, las cuales son sucesivas y permiten que el sujeto se configure en sí mismo a partir de la relación con el otro a través de interacciones subjetivas que permiten su definición y valoración desde la mirada ajena. Aquí, la carta asociativa mostró cómo los estudiantes leen a sus compañeros y cómo configuran su reconocimiento por medio de códigos anclados a este.

En el primer anillo de la carta asociativa, la cual fue presentada a los estudiantes con el término inductor *reconocimiento*, ellos asociaron esa expresión con respeto, cariño, compartir, amistad, felicidad, cultura y solidaridad. Cuando los resultados fueron estudiados por grupos independientemente (nasas, misak y campesinos), coincidieron igualmente en posicionar el respeto como un significado principal asociado al reconocimiento.

Al revisar el segundo anillo de la carta asociativa, los significados se ampliaron principalmente a amistad, amor, compartir, amabilidad, cariño, comprensión, alegría y sonreír. El análisis del segundo anillo por grupos arrojó resultados similares; todos se inclinaron principalmente por la amistad, el amor y la amabilidad como significados de reconocimiento.

Además, se encontró que los campesinos, quienes tienen como primera lengua el castellano, asociaron el doble de significados que los indígenas para quienes esta es su segunda lengua y ello puede limitar la expresión de su pensamiento, ya que ninguna lengua es igual a otra y “lo que se obtiene de ajenas es una interpretación”, como lo manifestó el también entrevistado Mayor nasa (anciano sabio de la comunidad) y capitán del resguardo indígena estación Talaga, José Rumides Quilcue, quien señala que cuando los mismos indígenas se reúnen prefieren conversar en lengua propia, ya que en ella logran expresar a cabalidad todo lo que sienten.

Entre los tres grupos se consolidaron el respeto, el cariño, el compartir, la amistad, la felicidad, la cultura, la solidaridad, el amor, la amabilidad, la comprensión, la alegría, el sonreír y la tolerancia como los principales significados asociados al reconocimiento. Esto permite definirlos como códigos transversales a estos tres grupos étnicos, los cuales han construido de manera colectiva como significados de reconocimiento, que se pueden agrupar dentro de las tres esferas del reconocimiento de Honneth (1997).

A la esfera del amor se le puede relacionar el cariño, la amistad, la alegría, la felicidad, el sonreír y el mismo amor por ser significados plasmados por los mismos estudiantes en torno al amor dentro de la red de significados que surgió de la carta asociativa. Según Honneth (1997), el amor es una recíproca correspondencia de saberse generando en el otro una relación en la medida que acontece un conocimiento intersubjetivo compartido, que genera reconocimiento y se da en relaciones primarias como la amistad y entre padres e hijos, donde se desarrollan fuertes lazos afectivos, ya que el amor es *ser sí mismo* en el *otro*. En el amor los sujetos reafirman su naturaleza y se reconocen a sí mismos como dependientes y necesitados del otro, tal como lo demuestran los estudiantes mismos.

Mijaíl (1999), por su parte, refiere al amor propio del cuerpo y el amor al otro, que no se da de manera inmediata, sino que se da a medida que yo me cuide y cuide de la otra persona amada. No se puede amar a la otra persona como a uno mismo o amar a uno mismo como a las otras personas; solo se puede transferir el conjunto de acciones que se suele realizar a uno mismo, las cuales estarían siendo transmitidas entre los estudiantes a través de los significados ya mencionados relacionados con la esfera del amor.

La siguiente esfera del reconocimiento es el derecho. Para Honneth (1997), resulta ser recíproca y no permite el dominio particular en relaciones sociales. Si los miembros de una sociedad se respetan, sus discrepancias pueden remediarse no conflictivamente para llegar a ser cooperativos y realizar tareas sociales juntos; mientras que para Mijaíl (1999) el derecho se deriva del amor, que no puede ensanchar su existencia hacia la interna reacción emocional volitiva y solo demandan determinadas acciones exteriores que se cumplen respecto a uno mismo y deben cumplirse para el otro.

De acuerdo con lo anterior, los sujetos de derecho se reconocen, al cumplir las obligaciones normativas que tienen con los otros, convirtiéndolos en sujetos que pueden tomar decisiones morales y autónomas, generando relaciones que permitan respeto y convivencia. Los estudiantes figuraron en sus cartas el respeto, la tolerancia, la cooperación, la honradez, la honestidad y la obediencia como significados anclados al derecho dentro de la misma red de significados asociados al reconocimiento.

Del mismo modo, surge solidaridad como la tercera esfera del reconocimiento de Honneth (1997), en la cual, si hay solidaridad, las presiones se pueden resolver sin aprietos; así, los estudiantes relacionaron significados como la misma solidaridad, la comprensión, el compartir, el ayudar, la confianza, la colaboración, el compañerismo, el cuidado y la generosidad. Para ellos, la solidaridad se vivencia a diario a través de acciones que relacionaron con dichos significados en sus cartas asociativas.

Es de aclarar que los significados dados por los estudiantes al reconocimiento están enmarcados dentro de la teoría de Honneth (1997) y son de importancia al momento de mirar al otro y a través de este. Según DeGrandpre (2000) [citado por Ballesteros, 2005], cada persona es un ser interpretativo de su mundo que se adapta a los eventos presentes en él, donde los significados están en el encuentro histórico con el otro. En relación con ello, Putnam (1991) amplía la visión de los significados a la dependencia del grupo social al que pertenecen y donde se desarrolla el sujeto, ya que están en relación con su mundo y contexto, siendo este quien configura su sentido, aunque se determine social y no personalmente. Debido a lo anterior, es vital en este punto comprender que los significados aquí encontrados tendrán sentido y utilidad, solo para las comunidades involucradas en este estudio.

La carta asociativa permitió que los estudiantes relacionaran significados que desde su pensar y actuar están anclados al reconocimiento. El taller de dibujo enfocado en cómo los estudiantes reconocen al otro amplió esta perspectiva desde otros lenguajes. En esta actividad, los estudiantes no tenían un referente de partida y elegían a un compañero para dibujar. Aquí los estudiantes continuaron configurando en sus compañeros significados alrededor del reconocimiento con códigos ya vistos en la anterior actividad, como fueron la amabilidad, la inteligencia, el respeto, la alegría, el compañerismo, el cariño, la comprensión y la sinceridad; añadiendo, a su vez, nuevos significados emergentes de sus actividades diarias con el otro y que también caben dentro de las esferas del reconocimiento de Honneth (1997), como la bondad, la formalidad, el ser juicioso y trabajador, el orden y la responsabilidad.

Como se puede apreciar, existe una correlación entre ambas actividades: la carta asociativa y el taller de dibujo que se consolidaron en los relatos de los mismos estudiantes, para quienes, como señala el estudiante EN5, “el significado que tengo de mis compañeros en la vida es la amistad, el cariño, amor y el compartir con los demás”. Lo que se traduce en el significado de reconocimiento del otro desde la mirada de los mismos estudiantes. Al respecto, Mijaíl B. (1999) indica que el sujeto se desarrolla y configura a lo largo de la vida a partir del otro, dando ser a su identidad que es incomprensible sin la alteridad y el diálogo del yo con el otro.

En este sentido, la visión de los estudiantes, desde su realidad y a través del otro, resulta ser un “descubriendo”, que, en palabras de González (2016), es:

Una revelación del otro que no implica someterlo ni reducirlo a lo mismo. Es darle un lugar al sujeto que no soy yo, pero que tampoco requiero que piense, actúe o reviva las realidades con sus divinidades y fantasmas como lo hago yo, como lo impone mi cultura. (p. 41)

Skliar (2017) pone de relieve el valor de “generar ‘hospitalidad’, dejando de pensar y sentir al otro con debilidad e inferioridad natural, para llegar a reconocer el *nosotros*” (p. 171); hospitalidad que demuestran los estudiantes cuando mencionan en sus relatos; “entre nosotros compartimos, reímos y expresamos cosas que antes no se había podido

hacer por la distancia, hay una gran amistad, cariño y demasiada confianza” (EN1). Este reconocimiento les permite ver en el otro no solo un compañero de clase, sino un compañero de vida con el que esperan salir adelante, a un confidente con quien hablan de lo que les pasa y quien les ayuda en los momentos difíciles o, como lo mencionaron ellos mismos, el que está en las “buenas y en las malas”.

Menosprecio del otro desde la mirada de estudiantes

Para los estudiantes, mirar al otro es una forma de dejarlo entrar, de reconocer que existe, es darle un significado, pero también es una lucha con los prejuicios y los malestares con ese otro para decidir si se deja pasar o se enmarca como “indio”; si quien mira es campesino o “muska” (blanco o de afuera); si quien mira es indígena nasa, dentro de situaciones que son comunes en el diario escolar donde no se significa lo que realmente es o siente ese otro.

Según Lévinas (2011), se pueden relacionar esos prejuicios y malestares con náuseas y presiones que sienten los sujetos en su ser, desde ese encierro (la escuela) donde fueron ubicados y que no basta para contenerlos provocando una necesidad de evasión, de salir de ese modelo que le ha sido impuesto, para dar testimonio de sí a través de su propio lenguaje.

Así mismo, ese encierro que propicia la escuela conlleva situaciones injustas que causan daño al estudiante en su transitar por la institución educativa, lo hieren y le producen injusticia arriesgando su identidad, generándole menosprecio, que, desde la mirada de Honneth (2010), se refiere a conceptos negativos enmarcados en tres esferas opuestas a las tres esferas del reconocimiento; estas son la violencia, la desposesión de derechos y la deshonor. Las esferas del menosprecio impiden al sujeto alcanzar la autoconfianza, que da seguridad, tanto emocional como física; el autorrespeto, que permite ser sociable, compartir, tener libertades intersubjetivas; y la autoestima, que ayuda a la realización del yo; es decir, el menosprecio impide su autorrealización y, por ende, trunca su plan de la vida.

Los estudiantes representaron el menosprecio por medio de significados negativos que ven a través de acciones que realizan sus

compañeros con los otros, tales como el ser “cansón”, que representa a aquella persona que hostiga psicológicamente al otro, al punto de poder convertirse en intimidación física; el “poner apodos”, que lo relacionan con darle un nombre grotesco a otro; el ser “burletero” (ridiculizar al otro en público). Significados que están enmarcados dentro de las esferas del menosprecio de Honneth (1997), particularmente en la esfera de la deshonra, donde se desconoce al otro y se materializa en la realidad, sobre todo cuando se realizan juegos o actividades de fondo cultural, donde los estudiantes se agrupan por orígenes y etnias entre sí, para menospreciarse mutuamente debido a diferencias incomprendidas, tal como relata uno de los estudiantes al mencionar que “no me gusta cuando algunos nos ponen apodos, porque no entienden nuestra lengua ni nuestros rituales” (EN3).

Al respecto, se observó también que entre campesinos y misak no se escogieron mutuamente para dibujarse en la actividad de taller de dibujo, situación que puede indicar el no reconocimiento entre dichos grupos y que se confirma en otras actividades escolares como el trueque (intercambio de alimentos), donde se apreció que los estudiantes campesinos trataban de deshonrar y ridiculizar los alimentos que llevaron los indígenas nasas y misak, cuya elaboración era a base de maíz —su alimento ancestral—, tales como mote (sopa de granos de maíz enteros), caucherina (harina de maíz con azúcar), envueltos de choclo (masas de maíz con sal), sopa de maíz con carne de guagua (roedor latinoamericano, *cuniculus paca*), con comentarios como el del estudiante EC4, quien expresó que “eso es comida para marranos”, situación que desencadenó expresiones de rechazo y discusiones dentro del grupo, con respuestas como la del estudiante nasa EN7, quien respondió “como no es para usted, sapo”, llegando al punto de incitar a que los estudiantes misak hablaran en su lengua propia —como si estuvieran haciendo algún tipo de acuerdo— y pidiendo luego que solo se les permitiera compartir los alimentos con quien ellos quisieran; inclusive a algunos de ellos se les notó algo humillados, como si sintieran vergüenza con los otros por sus alimentos.

Del mismo modo, se encontraron relatos que dan cuenta de dicha realidad en el entorno escolar, como lo evidencia el estudiante EC2, quien mencionó: “lo que no nos gusta es que algunos se burlan o hablan mal de nosotros porque no nos entienden”, quien coincide con otros

relatos, como el del estudiante EC1, quien señala: “lo que no me gusta de mis compañeros es que ponen muchos apodos mirando el cuerpo y de donde provenimos”, apodos que buscan reducir al otro en público para mostrarlo como débil o frágil frente a los demás, sobrenombres como “Pulga” para referirse a un estudiante nasa de corta estatura; “el Mico”, para un estudiante misak por su apariencia física; o “el Ruanudo”, para un estudiante nasa que todo el tiempo porta su “ruana” (prenda de vestir elaborada en lana), que lo distingue como nasa.

Según Honneth (1997), estas acciones que se refieren a la esfera de la deshonra son una modalidad de humillación que representa de manera negativa el valor social del sujeto o grupo social, donde hay una desvalorización de los modos de vida (como se ve en estos relatos); dentro de ella el sujeto se siente degradado y no puede referirse de manera positiva a su forma de vivir dentro de la sociedad que lo contiene; de allí se configura la pérdida de autoestima y la capacidad de reconocerse como un ser estimado en sus fortalezas y cualidades.

Las expresiones de deshonra apreciadas en esta investigación demuestran la falta de reconocimiento del otro cuando este se enmarca en referentes culturales que se desconocen, usos y costumbres ajenos, que para el otro pueden ser vistos como una amenaza que genera acciones de menosprecio, así como lo confirman los relatos de los mismos estudiantes: EN7 hace referencia a ese desconocimiento al relatar: “lo que no me gusta de mis compañeros son las burlas y las peleas que a veces se presentan porque somos de grupos diferentes y cada uno tiene sus propias tradiciones”, o el del estudiante EN5, quien menciona: “lo malo es que algunos no respetan a los compañeros, cuando participan en los rituales se burlan, porque no saben qué significa, ni para qué se hace; *falta aprender más para poder compartir*”.

Dichos relatos terminan demostrando la importancia del reconocimiento del otro, al punto que, durante el desarrollo del trueque, donde el mismo estudiante campesino EC4, que inicialmente había deshonrado los alimentos de los indígenas, no pudo contener su curiosidad por saber a qué sabía la sopa de guagua, aventurándose a probarla, para luego pregonar en voz alta y sonriendo a sus compañeros: “está rica, sabe como a gallina”, animándolos a probarla ahora que sí la conocía.

Por otra parte, también se hallaron significados de menosprecio, pero en menor frecuencia, asociados a la esfera de la violencia, prin-

principalmente violencia psicológica; a ella los estudiantes relacionaron códigos de “regañón”, “gritón”, “grosero” y “cansón”, que se evidencian en la cotidianidad de la institución y emergen cuando hay diferencias de opinión, de acción o desacuerdos en el cara a cara entre compañeros, asociadas a actividades tanto académicas o extra clase, como los eventos deportivos o culturales, e inclusive dentro de los mismos juegos y en los descansos, donde algunos tratan mal a los otros y les despojaban partes de los trajes típicos, como sombreros, bufandas, ruanas y anacos, dirigiéndose con violencia y marcándolos como seres cultural y socialmente inferiores a ellos, buscando imponer a la fuerza su razón y voluntad.

En relación con lo anterior, para Honneth (1997), la violencia y el maltrato afloran en los casos de humillación básica del hombre y privan la autonomía física del sujeto, destruyendo su confianza en la sociedad y presentándose cuando al sujeto se le retira de forma violenta la libre disposición de su cuerpo, debido a que cualquier intento de apoderamiento del sujeto en contra de su voluntad provoca cierta humillación que destruye al individuo; aquí lo que predomina no es el dolor corporal, sino la de indefensión de cara al atrevimiento de otro, lo que es visible cuando un estudiante impone su actuar a través de regaños, gritos y groserías, como lo mencionaron en sus relatos, bajo circunstancias que lesionan la confianza adquirida a través del amor, como las discusiones y peleas llevando a la pérdida de autoconfianza.

Para Skliar (2017), la violencia, la exclusión, la marginación y la peligrosidad se revelan como imágenes primitivas de alteridad al momento de atribuir una perturbación o alteración a lo normal, al otro, a su esencia; por ello, invita a cuidar del otro dejándolo de pensar y sentir como inferior, o de vincularlo a una debilidad, porque descuidar al otro es perderlo, masacrarlo, desaparecerlo; es decir, dejarlo desprovisto de alteridad.

La cultura como diferenciadora entre estudiantes

Los estudiantes inician su proceso de desarrollo social durante su infancia en el núcleo familiar y dentro de sus comunidades; ellos comienzan a palpar la realidad mediante la praxis familiar y la vida en comunidad, en un ambiente que los reconoce y donde desarrollan sus vivencias y arraigos culturales, que les permite, al transitar por la vida,

asumir o replantearse convicciones sobre el otro, dejando huella en la formación de su propia identidad.

En los estudiantes campesinos se apreció que de niños crecen muy centrados en sus propias comunidades, debido a las largas distancias que hay entre viviendas vecinas o entre los centros comunitarios; por ello, pasan la mayor parte del tiempo con sus padres, quienes los educan y a quienes acompañan en sus labores agrícolas diarias, como la siembra y recolección de alimentos, situación que genera fuertes lazos afectivos en las familias. La situación con respecto a los niños de los pueblos indígenas originarios nasa y misak es diferente; ellos, al vivir en comunidad, desde temprana edad participan en actividades propias de sus culturas. A este respecto, el mayor nasa José Rumides señala:

En nuestra comunidad, los niños desde que son semillas de vida (gestación del bebe) inician su proceso de apropiación cultural con actividades donde participa la madre, inclusive en el momento del nacimiento, se realizan rituales como la siembra del ombligo en la cocina de la casa, para que cuando el niño crezca no se aleje del hogar; a medida que nuestros Luuꝥx [niños] van creciendo es obligación de ellos participar de nuestros usos y costumbres como mingas, asambleas, rituales y ceremonias.

Para González [2016], lo cultural es una zona amplia donde convergen y se dispersan de diversas formas las relaciones humanas, desde lo inter hasta lo pluricultural, donde las dinámicas para generar razón son los vínculos que dan apertura a la cultura; por ello, para un docente las expresiones de cultura deben ser toleradas o comprendidas, pero nunca subyugadas, ya que en ellas se asocia lo propio con el presente y lo venidero que configura el mundo de cada cultura.

Consecuentemente, los relatos recolectados muestran que los estudiantes llegan a la institución educativa con una realidad cultural definida, como lo relata el estudiante nasa EN1 al señalar que “ser nasa significa tener nuestras costumbres, nuestro idioma, nuestro traje propio, forma de alimentación, la organización de territorios conformados por un cabildo, las figuras hechas en jigras, chumbes y nuestra forma de cultivar teniendo en cuenta la luna”. Por su parte, el estudiante misak EM4 explica: “significa que los misak tenemos nuestras costumbres, el idioma, la comida, el traje y otras cosas más, como que somos hijos del agua”. Así mismo, el estudiante campesino EC4 comenta que

los campesinos tenemos nuestra religión, costumbres, alimentos e idioma. Nosotros no tenemos traje propio, pero llevamos la cultura de nuestros abuelos y familiares que son de otras regiones, compartimos fiestas como San Pedro, Navidad y crecemos ayudando a nuestros padres en la tierra, eso es ser campesino.

Los estudiantes indígenas demostraron que desde la infancia tienen claro un significado asociado a su cultura; el cual, en la cosmovisión indígena nasa y misak, significa tener una lengua propia, un traje, costumbres, tradiciones, alimentación propia, creencias, como creer en la luna como referente para sus cultivos y trabajo en comunidad; así mismo, para los estudiantes campesinos, ser campesino significa crecer en familia ayudando a sus padres en el trabajo de la tierra, además demarcan la importancia de tener una religión. Llama la atención en los campesinos que, a pesar de no tener unos usos y costumbres tan amplios y marcados como los indígenas, al ser abordados sobre el tema, buscan resaltar los aspectos que los hacen campesinos; posiblemente esto sea producto de encontrarse en un espacio multicultural, donde ningún sujeto desea ser absorbido o dominado por la cultura que pueda ser la predominante.

En contraste con lo que se pudiese pensar, la mayoría de los estudiantes, al encontrarse en un espacio de coincidencia multicultural, no están perdiendo, alterando o cambiando sus significados culturales; antes bien, se están fortaleciendo con la ayuda y mirada al otro. Esto se puede corroborar en la voz del niño EN6: "Me gustan que los campesinos y misak son amistosos y respetan los pensamientos de cada cultura" y del niño EM3, que además menciona: "De mis compañeros, algunos son muy respetuosos; nos enseñan su forma de vida sin egoísmos".

García (2006) menciona, desde Mijaíl, B., que la cultura no se completa por sí sola desde lo interior, puesto que se debe comprender desde la alteridad y la visión de otras culturas, para nutrir su propia comprensión. Estas ideas llevan a reconsiderar los términos de la relación con la alteridad predominante y la revaloración de lo propio, y, de esta forma, a la emancipación del *nosotros* que no esté fundamentada como en épocas anteriores, en la supresión de los otros, sino en la *equidad de las relaciones interculturales*, concepto que, según González (2016), llevan a la configuración de la diversidad cultural y reconocimiento de la sociedad que se habita, donde predomine la horizontalidad.

A modo de cierre

Para los estudiantes, los significados de reconocimiento muestran que es una categoría que surge de manera espontánea y natural cuando se le permite al otro entrar a través de manifestaciones de amor que encierran una serie de conceptos y acciones que solo se otorgan cuando ese otro se ha ganado un lugar dentro del yo. Así mismo, el amor lleva a reconocer al otro como un sujeto de derechos basados en el respeto, que les permite a los estudiantes realizar sus actividades de forma cooperativa; por ello esta categoría emerge en actividades básicas de encuentro como las grupales que se realizan en la institución dentro y fuera del aula, y donde hay libertad de elegir. Esta dinámica de relaciones conduce finalmente a la generación de solidaridad referida a acciones de camaradería que se presentan entre los estudiantes donde buscan cuidarse mutuamente estableciendo así un significado contextualizado de reconocimiento desde sus miradas. En consecuencia, puede plantearse el reconocimiento como una puerta de entrada a la alteridad.

Sin embargo, si el reconocimiento es la puerta que abre la alteridad, el menosprecio es el que la cierra, es una prueba del no reconocimiento del otro, que surge cuando cada sujeto se opone a dejar entrar al otro, posiblemente porque lo ve como una amenaza a su realidad a sus usos y costumbres, que surge por el desconocimiento de ese otro. De allí la necesidad de violentarlo o dominarlo para no dejarlo pasar, porque al parecer resulta más práctico defender la zona conocida donde se encuentran cada uno o en su defecto someterse para no esforzarse en reconfigurar la realidad propia a partir del otro. Un ejemplo es el caso de hegemonía de la lengua castellana que se presenta en la institución, donde no se observa un interés profundo de dialogar de manera comunitaria y académica en las otras lenguas originarias presentes, ya que solo lo hacen quienes las traen desde sus comunidades y solo se limitan a conversar en ellas principalmente cuando no desean ser escuchados por ajenos, como en el caso del trueque donde se usó para realizar acuerdos entre grupos culturales para evitar compartir alimentos.

En dicho sentido y aunque el PEC (proyecto educativo comunitario) de la institución busca configurar entre los estudiantes procesos interculturales, apenas se observan imágenes tempranas de intercultu-

ralidad, donde cada grupo como un paso inicial al encuentro con otros comienza defendiendo su cultura en busca, primero, de autorreconocerse y ser reconocidos por sus usos y costumbres desde sus culturas antes de pasar a una construcción comunitaria con otros.

A partir de los significados de reconocimiento, menosprecio y cultura, leídos desde los estudiantes, se pueden representar expresiones y acciones que aproximan y alejan las culturas, para visibilizar maneras como viven en convergencias, divergencias y modos de relación.

El reconocimiento para los estudiantes es construido por medio de los significados de respeto, cariño, amistad, solidaridad, amabilidad, alegría e inteligencia, que al agruparse en las esferas del reconocimiento de Honneth (1997) conducen a la categoría emergente: reconocimiento del otro desde la mirada de estudiantes, donde ellos salen de su zona conocida para lidiar con esas perturbaciones que les producen los otros, con la opción de elegir la libertad y el gusto si los dejan pasar a ser atendidos, pero sintiéndose libres de irse cuando lo deseen, para así comenzar a entretener relaciones de alteridad con el otro.

Así mismo, la cultura se configura como una categoría diferenciadora de estudiantes, tanto campesinos como indígenas, que les ayuda a tejer su identidad durante la niñez alrededor de la vida familiar y comunitaria, al tiempo que preserva historias, relatos, realidades, usos y costumbres de las comunidades. A través de la cultura, cada niño es reconocido dentro de su grupo social como un sujeto de derechos; sin embargo, el panorama cambia cuando ese niño llega a la institución educativa, donde queda marcado culturalmente por los otros, para ser reconocido o menospreciado como tal.

Los estudiantes asociaron el menosprecio a dos subcategorías: deshonra y violencia, que se enmarcan dentro de las esferas del menosprecio de Honneth (1997) para configurar la categoría emergente de menosprecio desde la mirada de los estudiantes, lo que significa que para estos el menosprecio, producto del no reconocimiento del otro, se basa en deshonrarlo y violentarlo cuando hay desacuerdos y diferencias en actividades, actuaciones al interior de la convivencia escolar.

Debido a todo lo anterior, es importante configurar la diversidad como una perturbación a la totalidad del yo que nos puede llevar a hacer distinciones de las cosmovisiones ajenas, para encontrarnos y llegar a una pluralidad en relación que nos permita entender las abs-

tracciones de lo multicultural, a partir de la diferencia y del nosotros en comunidad. Esta perspectiva implica no quedarnos en esa perturbación, sino viajar hacia el otro y desde el otro hacia mí, haciendo un transporte reflexivo y de sentido que requiere vencer distancias y alejamientos socioculturales para vencer la individualidad, configurando un nuevo concepto del nosotros.

Referencias

- Ballesteros, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universitas Psychologica*, 4(2), 231-244.
- García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45-61.
- González, M. (2016). *Aprender a vivir juntos: lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico Noveduc.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Lévinas, E. (2011). *De la evasión*. 2.ª ed. Arena Libros.
- Mijaíl, B. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Montiel, E. (2003). El nuevo orden simbólico: la diversidad cultural en la era de la globalización. *Literatura y Lingüística*, (14), 61-91.
- Pulido, R. y Prado, E. (1999). La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica. En J. Fernández Sierra (Coord.), *Educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 361-376). Editorial Málaga.
- Putnam, H. (1991). El significado de "significado". *Teorema*, 14, 3-4. Versión incluida en Valdés, L. (Ed.), *La búsqueda del significado*. Tecnos.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Torres, A. (1999). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a investigar en comunidad II*. Arfin Ediciones.

Educación para la ciudadanía mundial intercultural: la tensión local-global

Alfonso Ríos Sánchez

Gloria Clemencia Valencia González

Introducción

El propósito de este trabajo es debatir sobre el valor epistemológico que aporta la interculturalidad crítica como fundamento para el desarrollo de la educación para la ciudadanía mundial (ECM), como acción formativa para el despliegue del Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) 4,7. Para llevar a cabo esta discusión, se formulan algunas condiciones para el desarrollo de la ECM, por medio de diversos encuadres metodológicos como estrategia ante la necesidad de seguir transformando los acervos cognitivos con los cuales dinamizar acciones pedagógicas que permitan resignificar las relaciones comunitarias y personales. Estas dinimizaciones pueden llegar a favorecer resoluciones alternativas contextuales ante las tensiones locales-globales, como escenario para el despliegue de la ciudadanía. Como conclusiones, se describen las condiciones por medio de las cuales estos encuadres metodológicos puedan desarrollarse para el despliegue de la ECMI, como práctica de las pedagogías decoloniales.

Como parte del estudio “Educación para la ciudadanía mundial intercultural en contextos rurales huilenses”, este texto presenta el desarrollo metodológico desplegado en el estudio, de tal forma que se pone en evidencia el valor epistemológico que tiene la interculturalidad crítica en relación con las diversas tendencias gnoseológicas para la ECM, como estrategia para el despliegue del encuadre que atiende a los problemas globales solucionándolos en contexto locales.

Se inicia presentando un eje problematizador para el desarrollo relacional entre localidad-globalidad, como parte de la formación para la ciudadanía mundial, que caracteriza el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4,7. Este eje favorece la apuesta metodológica formulada, donde la interculturalidad será el balance de la tensión entre los componentes problematizadores. Es por ello que los ajustes favorecedores

de la tensión pueden tener su despliegue por medio de los encuadres diatópicos, interseccionales y el ajuste ecológico. Este texto finaliza con pautas para el desarrollo pedagógico de tales encuadres.

Educación para la ciudadanía mundial: la contextualización como horizonte para el desarrollo de la ECM

La educación para la ciudadanía mundial (ECM) puede ser entendida como un conjunto de acciones formativas, que, como factor común, tienden hacia el desarrollo pleno de la ciudadanía. De acuerdo con Aguilar y Velásquez (2018), estas tienen diversas perspectivas de orientación, entre las que se pueden considerar una neoliberal, caracterizada por seguir promoviendo las relaciones ciudadanas en la matriz del estado nación; una contra liberal, que busca cuestionar todas las formas modernas de relación con el capitalismo bajo los sistemas gubernamentales modernos; y otra decolonial, que promueve las transformaciones sociales requeridas para superar el esquema colonizador. Estas tendencias marcan, a su vez, diversas estrategias metodológicas para el ejercicio de la ECM, aspecto que deja en cuestión, como puede observarse, el ODS 4,7.

Las recomendaciones metodológicas propuesta por la Unesco (Mochizuki, 2019) para el despliegue de los ODS, y en particular de la 4,7, se fundan en consideraciones de orden descriptivo, distando de una orientación de tipo contextual (Pashby, 2018). Las consideraciones contextuales, para las ODS, pueden significar una alternativa para enfrentar la tensión local-global que se genera cuando las orientaciones de orden general se ubican en territorios, grupos y cuerpos específicos, que cruzan y son cruzados por condiciones, intervenciones y determinaciones de orden social-cultural-político-económico disimiles, asimétricas y con frecuencia con profundas trazas de inequidad.

La tensión global-local puede limitar el desarrollo de las acciones que favorecerían el ejercicio de las acciones ciudadanas, para la promoción de las diversas justicias —cognitiva, social, económica y ecológica— (Andreotti y De Souza, 2012). Cada una de estas justicias requiere de una conjugación de prácticas que favorezca el diálogo local-local; es decir, que creen condiciones de participación igualitarias

en el conjunto de interacciones [pactos comerciales, movilidades humanas, atención al cambio climático, etc.].

En este sentido, las tensiones que generan los localismos globalizados, como también las imposiciones de los globalismos localizados (Santos, 2010), causan diversas limitaciones en el conjunto de posibilidades para el desarrollo de las ciudadanías, históricamente engranada en el esquema Estado-nación. Estas limitaciones emergen descriptivamente a través de las diversas asimetrías, que a su vez promueven nuevas formas de exclusión social.

Es por ello que, para el despliegue de la ECM, se hace necesario engranarla con prácticas epistemológicas complementarias que hagan frente a las relaciones tensas propias de las diferencias culturales, sociales y políticas, del mismo modo que reten a los sistemas educativos (Leal y Barreto, 2017) a plantearse resoluciones contextuales (Victoriano *et al.*, 2017). Como puede evidenciarse, se hace indispensable expandir la comprensión de la ciudadanía mundial hacia modos que hagan posible tanto una crítica a las orientaciones neoliberal y liberal que proponen Aguilar y Velásquez (2018), así como provean claves de lectura y acción para adentrarse en matrices decolonizadoras de la ciudadanía. Concebida la interculturalidad como práctica política, en sentido ampliado, puede plantearse como práctica epistemológica para el desarrollo de la ciudadanía en contextos locales, con una perspectiva de implicación global. En este sentido, se trata de una educación para la ciudadanía mundial intercultural (ECMI), donde la interculturalidad deviene condición teórica y de acción para la ECM; no una adjetivación sino un rasgo propio de la ECM, orientado tanto a mantener la actitud interrogativa como a generar acciones en la regulación y autorregulación de la vida colectiva que posibiliten entramar las relaciones global-local en sus dialógicas específicas.

Hacia una educación para la ciudadanía mundial intercultural

El interés por la ciudadanía cosmopolita es el precedente de una ECM, promovida por la Unesco (2017); "ciudadanía mundial, entendida como extensión y complemento de la ciudadanía tradicional, definida en términos de Estado/nación, conectada con las distintas luchas por la

inclusión a nivel local y global" (2017, p. 7). Este interés se funda en una tradición griega, que los estoicos llamaron *οικείωσις*, desde donde se fundamenta la contracción de círculos de familiarización, iniciando con la familia, amigos, tribu, colectivos y ampliándose gradualmente hacia nuevos círculos (Zamora, 2018).

Dos grandes retos impulsan a transformar las construcciones conceptuales sobre la ciudadanía para lograr desarrollar este pensamiento como desafío educativo. El primero está asociado con la participación en el conjunto de las nuevas expresiones ciudadanas en medio de las tendencias globalizantes del capitalismo cognitivo y de la bioeconomía (Mejía, 2010), así como también el reto de cambiar aquellas prácticas de bienestar para atender el gran riesgo planetario.

El primer reto está asociado con las emergencias en momentos en los cuales la participación ciudadana, como ejercicio de las libertades asociativas en las democracias modernas, transita por grandes transformaciones (Beck, 1998; Hobsbawm, 2006; Mignolo, 2003; Žižek, 2008). Uno de los problemas frecuentes de las democracias modernas es el desplazamiento de la soberanía nacional a soberanía transformada como consecuencia de la multifacética globalización (Varela, 2007), entendida como la conjugación de diversos acuerdos, procesos y estrategias que desde organismos supranacionales (OCDE, FMI, BID, entre otras) se imponen de forma asimétrica.

La situación del riesgo planetario convoca a practicar nuevas formas de pensamiento que promuevan y atiendan los urgentes problemas que, como especie humana, hemos promovido y acelerado, pero que, problemáticamente por las grandes asimetrías socio-políticas-culturales, no atendemos, o atendemos con cierto descuido, insolencia y soberbia, o, en muchos grupos, con cierta ignorancia. J. Rockström *et al.* (2009) estiman que aún hay oportunidad para revertir el paso límite, como punto de no retorno, para que podamos asegurar nuestra forma de vida en el planeta. De los diez procesos planetarios de riesgo, a saber, cambio climático, pérdida de biodiversidad, límite del flujo biogeoquímico: ciclo de nitrógeno, cambios en el uso de la tierra, acidificación del océano, contaminación química, aterrizaje de aerosol atmosférico, uso del agua dulce, límite del flujo biogeoquímico: ciclo del fósforo, solo en dos de ellas se ha logrado frenar su avance, lo cual evidencia la magnitud y densidad del problema.

La dinamización de ambientes formativos que atiendan estos retos exige plantear y desplegar la ECM como asunto intercultural en tanto condición para adentrarnos en la diversidad que somos y, desde allí, atendamos y formulemos respuestas ante los riesgos planteados u otros en emergencia. ¿Por qué la interculturalidad deviene parte sustancial de la ECM? Porque la diversidad de tendencias, perspectivas y experiencias ciudadanas de múltiples grupos y sujetos, así como de formación para la ciudadanía, ponen de relieve el valor del pensamiento cosmopolita situado en territorio en localidad. Ante la experiencia colonizadora y bajo las nuevas modalidades de colonización (sobre todo cultural), es necesario plantearse un giro epistemológico que cree condiciones para el diálogo intercultural. La interculturalidad, como primer asunto, aborda las disimetrías de pensamiento, cualidad que implica construir colectivamente teoría social sobre el conocimiento (Fornet-Betancourt, 2019). Este giro a su vez implica construir sentidos y experiencias de sentido colectivamente, de tal forma que las múltiples expresiones tomen oportunidad y forma. Es a lo que convoca Santos (2010) cuando nos plantea la ecología de saberes.

La interculturalidad aporta creando condiciones para metodologizar la práctica de desplazamientos, en la medida que se promueve la biomimesis como parte de los aprendizajes. La naturaleza, nuestra madre tierra, posee una amplia experiencia acumulada en la dinamización y diversificación de la vida. Su conservación es dinámica y autosustentable. Nuestro lugar como especie está asociado al reconocimiento humano de que somos parte del ecosistema vivo en el cual coexistimos con otras especies (Benyus, 2015). Además, la biomimesis se estima como una nueva condición cognitiva que describe la posibilidad de transformación de nuestras interacciones hacia la métodoestesis (Noguera *et al.*, 2020). La interculturalidad favorece el desplazamiento cultural occidental USA-eurocentrista hacia un modelo de cultura planetaria (Morin *et al.*, 2002) en el cual nos incluyamos todos y los otros en sentido biótico.

¿Pero cuál es el aporte que puede la interculturalidad ofrecer a la ECM? Además de metodologizar la formación ciudadana, superando los esquemas tradicionales de relación Estado-Nación, formula condiciones para el diálogo. Desde la interculturalidad es posible la hermenéutica diatópica (Santos, 2010), entendida como el lugar para lograr

encuentros desde el doble reconocimiento diferencia-igualdad y permite, a su vez, promover la interseccionalidad en tanto reconocimiento de las categorías de segregación [Atewologun, 2018; Viveros, 2015]. Estas dos dinámicas, sumadas con los acercamientos hacia la métodoestesis [Noguera, 2014], como forma de construir tejidos de caminos de los sentires para preguntarnos por cómo estamos habitando la tierra... en tanto el camino del cuerpo-tierra, geo-episteme, contacto de todos los contactos, permiten el desplazamiento hacia una nueva forma de construir los sentires tanto como conocimientos. Así, los saberes no emergen de operaciones del sujeto racional escindido de la tierra, sino de los contactos permanentes entre los cuerpos (p. 49).

En coherencia con lo planteado hasta aquí, proponemos la educación para la ciudadanía mundial intercultural (ECMI), como macroconcepto, en el sentido moriano [Morin *et al.*, 2002]. Desde esta perspectiva, la ECMI se comprende como ejercicios de reflexión colectivamente implicados, sobre nuestras formas de convivir, de cuestionamientos sobre los modos de construir sentidos, instituciones y organizaciones, armonizando constantemente las relaciones entre poder/saber, con una profunda tendencia en apertura hacia lo totalmente diferente, con un entusiasmo que apuesta a que podemos seguir coexistiendo en relaciones simbióticas en este gran espacio biosférico, en el cual la armonización que tramite las diferencias sea una práctica constante más que un estado anhelado de cosas.

En consecuencia, ECMI puede cumplir una doble función: de un lado, erigirse como propósito formativo; y, del otro, operar como dispositivo estratégico facilitador de las resoluciones contextuales de las tensiones entre lo local-global.

La urgencia de los encuadres metodológicos para la ECMI

Siguiendo con los cuestionamientos problematizadores, desplegar acciones investigativas que fundamenten ECMI con enfoque local deviene pertinente al centrarse en su valor formativo y en su potencial decolonizador más que en su valor estratégico. Es por ello que los encuadres metodológicos para el desarrollo de las ECMI requiere hibridar formas e hilvanar posibilidades.

Como estrategia, una propuesta de ECMI requiere múltiples prácticas diferentes que favorezcan el reconocimiento de las condiciones propias de cada colectivo, en el entramado social-mundial. El encuadre metodológico de una ECMI se caracteriza porque a) favorece el reconocimiento del locus epistémico, en sentido de Mignolo (2003); b) puede ser un ejercitador de los desplazamientos conceptuales en sentido del doble reconocimiento diatópico formulado por Santos (2010); y c) además, se mueve como activador de las advertencias institucionalizadas de formas de discriminación que identifican la interseccionalidad (Viveros, 2017).

Estos tres encuadres evidencian las demandas ciudadanas como maneras otras de promover tanto la acción política como la educación ciudadana, en sentido amplio y extendido, de modo tal que los dispositivos formativos entran relaciones con el estado, los gobiernos y sus formas de despliegue local con condiciones y especificidades de grupos en relaciones individuo-planeta-sociedad, cuyos repertorios simbólicos provistos por las culturas se articulen dialógicamente, en interculturalidad viva.

Resultados: la interculturalidad como condición para la ciudadanía mundial

La atención a la interculturalidad no puede únicamente quedarse en la reflexión y consideración hacia la formación ciudadana. Una ECMI plantea desafíos de orden educativo y pedagógico en la medida que implica la crítica como formación del pensar en relación y posibilidad de emancipación como apropiación del presente a través de acciones macro-meso-micro.

La formación ciudadana en contemporaneidad asume la interculturalidad como condición necesaria en la medida que habilita al sujeto a apropiarse de cualidades valorativas que favorezcan la comprensión de la diversidad de perspectivas, de enfoques, de cosmologías. Es por ello que el valor contextual de la educación ciudadana adquiere peso significativo. Una ECMI sustentada en relaciones globales-locales-planetarias plantea como fundantes las especificidades de la localidad y de los sujetos en ella en tanto la educación ciudadana deviene espacio vital para su desarrollo (Valencia, 2020).

La perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2005) promueve ir más allá de las limitaciones de la asimilación o la aceptación de las diferencias culturales. Promueve la transformación de los esquemas y modos institucionales que replican el modelo colonizador. Esta promoción se funda en la convivencia como horizonte de sentidos compartidos para todos. Es en este aspecto que la ECMI, además de un propósito formativo, ha de conjugarse dialógicamente con formas de relacionarse con saberes y conocimientos locales y universales que hagan posibles modos de comprender el mundo y actuar sobre él.

La producción de conocimiento desde un enfoque intercultural

Lo mencionado hasta aquí pone en balance el valor epistemológico que tiene la interculturalidad como condición para el desarrollo de la ECMI. Y este valor se asocia tensamente con aquello que podríamos denominar “sociedad del conocimiento”. Esta cuestión ofrece pistas para encaminar y metodologizar acciones formulativas que ayuden a dinamizar la tensión local-global.

La producción del conocimiento puede estar orientada hacia la emancipación (Maldonado, 2017), emancipación entendida como la transformación de condiciones limitantes y excluyentes que no permiten el desarrollo de la vida, en la pluralidad de sentido y expresiones. La producción de conocimiento, cuando queda anclada al mercado, toma forma limitante y limitadora, puesto que son las condiciones de oferta-demanda las que regulan los sentidos, los alcances y las necesidades de dicho conocimiento.

Frente a la colonización, el movimiento alternativo puede ser la contextualización del conocimiento. La creación de conocimiento contextual puede estimarse como un horizonte de posibilidad para que el encuentro entre culturas pueda darse en condiciones diatópicas. La diatopía es la posibilidad de que en los lugares desde donde desarrollamos este conocimiento sea factible de comunicarlo y transferirlo, sin obligarlo o imponerlo. Además, la identidad figurativa como base para la expresión del conocimiento requiere de ser valorado por la intersección de sentidos que le dan forma y despliegue. Y para que este cambio de sentidos pueda darse es necesario dinamizar cambios cognitivos hacia

la biomimesis, como práctica de la métodoestesis en tanto relación de seres en un entorno vivo.

Es por ello que la ECMI emerge como propuesta alternativa que asume un gran reto epistemológico, puesto que puede estimar las condiciones para la creación de conocimiento, debatir sobre cuáles son sus supuestos, y, sobre todo, cuáles sus implicaciones políticas-sociales-culturales-planetarias, que no necesariamente niega las relaciones de oferta y demanda, pero las comprende como intervinientes en el entramado de la interculturalidad sin definirse por ellas.

Prácticas “otras” para el desarrollo de la ECMI

Las prácticas pedagógicas que se fundan en perspectiva sociocrítica subyacentemente contienen un eje programático, y es la transformación. Bajo esta condición, la ECMI promueve las transformaciones que prácticas “otras” puedan desarrollar, en la medida que no se quedan en las funcionalidades de la institucionalidad, sino que, por el contrario, favorecen la posibilidad de articular sentidos y significados para lograr nuevos procesos sociales. La interculturalidad crítica (Walsh, 2014) aporta a la reflexión de la educación popular a través de diversas acciones formativas que se deslindan de los instrumentalismos, de la transmisión de información, de los formatos institucionalizados, para promover la construcción colectiva de significados.

En este conjunto de prácticas y evidenciando el sesgo de dejar por fuera otras, se mencionan algunas que por su condición epistemológica aportan en la fundamentación de la construcción de conocimiento contextual: las diversas IAP, las cartografías sociales y la sistematización de experiencias.

El legado epistemológico de Fals Borda (2010), a través de diversas herramientas de análisis, construcción y resignificación (Quintero, 2019), es aún un horizonte de posibilidad para el desarrollo pedagógico en la medida que favorece la reorganización del valor simbólico del conocimiento, potenciándolo como mecanismo para la emancipación. Las evidencias de experiencias comunitarias que desarrollan las IAP describen el potencial generativo del conocimiento, transformador de estructuras, como también dinamizador de nuevas formas organizacionales (Balcazar, 2003; Cabra, 2008; De Oliveira Figueiredo, 2015; Martí Olivé, 2002).

El aporte simbólico de las cartografías sociales estriba en la alta capacidad en crear íconos representativos para mapear significativamente las condiciones de los contextos geográficos, de tal forma que, al dinamizar la caracterización de circunstancias comunitarias y personales, es posible resignificar nuevos conocimientos. Diversas investigaciones en contextos marginales constatan este aporte simbólico como herramienta de trabajo comunitario (Barragán Giraldo y Amador Báquiro, 2014; Habegger y Mancila, 2006; López Arrillaga, 2018).

El aporte axiológico que formula la sistematización de experiencias (Jara, 2018; Torres, 2011) se ancla en la metodología gradual que desarrolla para resignificar colectiva y personalmente los acontecimientos vividos. A través de las fases de vivir la experiencia, desarrollo del plan de sistematización, recuperación de la experiencia vivida, interpretación crítica, consolidado a través de la comunicación de aprendizajes, orientan hacia la reestructuración social. Los estudios que recogen evidencias (Barnechea y Morgan, 2010; Bermúdez, 2018; Ghiso, 2011; Gutiérrez, 2008; Torres, 1999) resaltan que a través de esta metodología es posible redimensionar las relaciones comunitarias, dotándolas de un valor transformativo al desplazar conceptualizaciones sobre los acontecimientos que no son útiles para la promoción social de las justicias.

Además de estas prácticas, proveen modos de indagar desde la práctica pedagógica, así como pueden derivar en opciones pedagógicas que, con sentido estratégico, orienten la ECMI, como conjunto de posibilidades interpretativas al proponerse tensiones resolutivas ante las tensiones entre la ciudadanía, la mundialización y la educación, interculturalmente consideradas.

Discusiones: condiciones iniciales para el encuadre metodológico de la ECMI

La creación de conocimiento contextual es la conjugación de dos fases necesarias: la circulación de información, saberes y conocimientos que, en la situacionalidad del contexto, toma forma y sentido, por lo que esta se modifica, se ajusta, se adapta y se transforma, como adaptación y significación progresivamente compartida en la cual las contradicciones y los antagonismos tienen tanto lugar como las complementariedades y las confluencias. La voluntad de conocer (Zemelman, 2005) es

la que favorece que dicha información, saberes y conocimientos tomen sentido, por lo que es urgente que, para este momento de ajuste adaptativo, sea vital la emergencia de lo necesario.

Lo necesario, a diferencia de lo útil, que puede caracterizarse de utilitarista; es la estimación de aquellas condiciones contextuales que favorezcan su desarrollo o, por el contrario, sea urgente la proposición de nuevas alternativas. Por lo que, para los procesos de encuentro cultural, tanto para culturas tradicionales, como también microculturas (colectivos y movimientos sociales), el enfoque crítico intercultural puede practicar los encuadres metodológicos: a) el ejercicio de la diatopía, en tanto se formulen las condiciones para el doble reconocimiento, tanto las diferencias, como las similitudes; b) el ejercicio interseccional, como conjugación de condicionantes/referencias societales que se conjugan para configurar procesos identitarios; c) un ajuste ecológico, como condición para transposición del cognitivismo de orden capitalista hacia un cognitivismo de tipo ambiental, en tanto biomimesis por medio de la métodoestésis.

El equilibrio que nos propone el ajuste ecológico, en toda su amplia implicación, favorece las condiciones para que la diatopía pueda desarrollarse, a través de los reconocimientos interseccionales, para equilibrar acciones, decisiones en relación con su ambiente contextual. Por supuesto, esta relación pone de relieve tensiones constantes donde las emociones y las sensibilidades están presentes en primer plano, lo cual puede ser tramitado a través de la pregunta ¿cómo estamos habitando la tierra?, propuesta por la métodoestésis, como dispositivo que asuma las diferencias en un espacio compartido, la tierra, nuestro planeta.

Como cierre-aperturas

A través de estas ideas se ha sustentado el valor epistemológico de la interculturalidad crítica como sustrato de la ECM y su tránsito a ECMI en sus implicaciones formativas y políticas, en la comprensión de que la educación es siempre política. Este valor político adquiere despliegue en la medida que responde como alternativa para la construcción de sentido de la ciudadanía en contexto. La interculturalidad en sentido amplio, que desborda lo escolar, implica una relación siempre creativa para desarrollar la acción ciudadana en espacios locales con una

resonancia global. Por ello, se ha planteado la condición política de la interculturalidad como potente articulador con la ECM.

La interculturalidad, en sentido estricto, es una estrategia cognitiva que exige nuevas disposiciones, nuevas acciones y nuevas pedagogías para atender los retos que se nos presentan como humanidad. En consecuencia, los encuadres metodológicos requeridos por el desarrollo de la ECMI transitan por el reconocimiento del locus epistemológico, las prácticas de la hermenéutica diatópica, como también por la advertencia ante las interseccionalidades, como esquemas de identificación/exclusión.

Es por ello que, para el desarrollo de la ECMI, se requieren prácticas pedagógicas “otras” que orienten indagaciones y que acudan a los aportes de las IAP, las cartografías sociales y la sistematización de experiencias, entre otras, tanto para generar conocimiento como para crear herramientas e instrumentos pertinentes asociados en coherencia con las relaciones epistémico-simbólico-gnoseológicas de miembros de comunidades y su ECMI como condición y finalidad de interpretaciones, comprensiones y acciones de vida individual y colectiva que tramita la diversidad y atiende las diferencias.

Esta reflexión metodológica de la investigación ensambla los aspectos que los autores consideramos emergentes para el desarrollo del estudio, ya en despliegue a través de “mingas de los saberes” como espacios de confluencia de voces disímiles para elaborarnos juntos en la comprensión y desafíos educativos-formativos de la ECMI.

Referencias

- Aguilar, N. y Velásquez, A. M. [2018]. Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 937-961. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300937&lang=es
- Andreotti, V. y de Souza, L. M. T. M. [2012]. Introduction: [Towards] Global Citizenship Education “Otherwise”. *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Atewologun, D. [2018]. *Teoría y práctica de la interseccionalidad*. Londres School of Business and Management.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1272956.pdf>

- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, 15, 97-107. <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/464>
- Barragán Giraldo, D. F. y Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Benyus, J. (2015). The Generous City. *Architectural Design*, 85(4), 120-121. <https://doi.org/10.1002/ad.1939>
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 48, 141-151. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00141.pdf>
- Borda, O. F. (2010). Kaziyadu: reciente despertar del ordenamiento territorial. *Antología*, 307-315.
- Cabra, N. (2008). Las voces de la organización. *Signo y Pensamiento*, 27(52), 165-178.
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación acción participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290.
- Fornet-Betancourt, R. (2019). La filosofía intercultural como filosofía para una mejor convivencia humana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 9-15.
- Ghiso, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, 3-8.
- Gutiérrez, D. (2008). Hablemos de sistematización de experiencias. *Universidad Pedagógica de Durango*, 8(8), 5-13.
- Habegger, S. y Mancila, I. (2006). El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *CityWiki*, 1-10.
- Hobsbawm, E. (2006). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Titivillus.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. *Cinde* (Vol. 9).
- Leal, F. y Barreto, M. (2017). Internacionalização Curricular no Sul-Global: Uma Perspectiva Crítica a partir dos Conceitos de Redução Sociológica e de Epistemologias do Sul. *Revista de Educação Superior del Sur Global*, 3, 01-26. <https://doi.org/10.25087/resur3a1>
- López Arrillaga, C. E. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Científica*, 3(10), 232-247. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Maldonado, C. E. (2017). *Pensar sencillamente pensar*. Editorial Académica Española.

□ Acontecimientos-subjetividades... en la vida colectiva

- Martí Olivé, J. (2002). La investigación: acción participativa, estructura y fases. *La Investigación Social Participativa*, 79-123.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en la educación. *Aletheia*, 2(2), 58-101.
- Mignolo, W. D. (2003). Historias locales/diseños globales. *Akal, Colonialidad, Pensamiento Fronterizo*, 456.
- Mochizuki, Y. (2019). Rethinking Schooling for the 21st Century: Unesco-MGIEP's Contribution to SDG 4.7. *Sustainability [United States]*, 12(2), 88-92. <https://doi.org/10.1089/sus.2019.29160>
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Grupo Santillana.
- Noguera, A. P. (2014). Cuerpo-Tierra-Epojé, disolución humano-naturaleza y nuevas geografías-sur. *Geograficidade*, 4(1), 20-29.
- Noguera, A. P., Ramírez, L. y Echeverri, S. (2020). Métodoestesis: los caminos del sentir en los saberes de la tierra. Una aventura geo-epistémica en clave sur. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 11(3), 45-64.
- Pashby, K. (2018). Global Citizenship Education as a Unesco Key Theme: More of the Same or Opportunities for Thinking "Otherwise"? *Global Citizenship, Common Wealth and Uncommon*.
- Quintero R., Ó. A. (2019). Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. *Revista Colombiana de Sociología*, 42, 135-161.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, Persson, A., Stuart Chapin III, F., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., De Wit, C. A., Hughes, T., Van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R. W., Fabry, V. J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen P. y Foley, J. A. (2009). A Safe Operation Space for Humanity. *Nature*, 461, 472-475.
- Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes. En *Para descolonizar el Occidente. Mas allá del pensamiento abismal*, 11-44. Clacso, Promoteo Libros, Gino Germani, UBA Centenario.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13, 54.
- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, 47-54.
- Unesco. (2017). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe. "Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 - Agenda E2030"*.

- Valencia, G. C. (2020). *Lo intercultural como problema social/educativo en América Latina*. Editorial Universidad del Llano.
- Varela, E. (2007). *La soberanía transformada*. Ecoe Ediciones.
- Victoriano, L., Ruiz, Ro. y González, M. (2017). Universidades, diálogo de saberes y sustentabilidad. La UNICH ante el desarrollo local, alcances y alcances. *Revista de Educación Superior del Sur Global. Resur*, 3(6), 1-34. <http://dx.doi.org/10.25087/resur3a.3>
- Viveros, M. (2015). Social Mobility, Whiteness, and Whitening in Colombia. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 20(3), 496-512. <https://doi.org/10.1111/jlca.12176>
- Viveros, M. (2017). Intersecciones, periferias y heterotopías en las cartografías de la sexualidad. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 27, 220-241. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.12.a>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signos y Pensamiento*, XXV.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados. Educación y Sociedad*, 1, 17-30. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>
- Zamora, J. M. (2018). Los estoicos y la cuestión de la familiaridad (οικειωσις): la propuesta de Hierocles. *Praxis Filosófica*, 45, 11-27. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i45.6051>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Antropos.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. www.bruspa.com

La construcción de problemas que propician una investigación a partir de la comprensión de los contextos locales o regionales: una manera de formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social

María Eugenia Villa
Ronald Alfonso Casas

“No veías la voluntad porque no la buscabas”.

José Saramago, *Memorial del convento*

Introducción

En los programas de formación del profesorado, que enseña conocimientos acerca del medio social, ha cobrado relevancia la realización de procesos de investigación. Por esta razón, se está presentando la circunstancia asociada a que la construcción de conocimientos y de saberes que realice el profesorado, mediante la investigación de sus prácticas educativas, durante su vida profesional, le permite cualificarlas. En este sentido, se trata de la realización de una investigación como la construcción de un problema que, como tal, requiere una solución. Generalmente, la construcción de los problemas que propician una investigación en el campo educativo ha estado circunscrita al aula o a la escuela. No obstante, también es posible construirlos a partir de la comprensión de los contextos locales o regionales en los que se inscriben los procesos educativos. Así, este texto se propone formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social, a través de la realización de investigaciones propiciadas por problemas contruidos a partir de la comprensión de los contextos locales o regionales en los que este inscribe sus prácticas educativas.

A fin de desarrollar esta propuesta, el texto se compone de cuatro partes. En la primera, se desarrollan algunas ideas en torno a la formación del profesorado, a través de la realización de procesos de

investigación. En la segunda, se especifica una propuesta para formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social. En la tercera, se enfatiza en la construcción de un problema que propicia una investigación, a partir de la comprensión de un contexto regional. En la cuarta, se abordan algunos aspectos de la formación avanzada de un profesor que enseña conocimientos sobre el medio social, una formación que se realizó mediante la construcción de un problema, que propicia una investigación, a partir de la comprensión de un contexto regional.

La formación del profesorado mediante procesos de investigación

En la actualidad, viene prevaleciendo la idea de que el profesorado debería articular su desarrollo profesional a través de la praxis. Esto implica que construya teorías en torno a sus prácticas cuyo carácter es educativo. Esto con la finalidad de cualificarlas, lo cual cobra sentido si se reconoce que la teoría y la práctica deben coexistir en las tareas cotidianas del profesorado (Pagès, 2009). Esto es un logro si se tiene en cuenta que, en el campo educativo, por mucho tiempo, se le otorgó un carácter preponderante a la práctica con respecto a la teoría. Una de las maneras en las que el profesorado puede teorizar sobre sus prácticas para cualificarlas es investigarlas (Tamayo, 2006), lo que le permite construir conocimientos y saberes relativos a las prácticas que lleva a cabo en su cotidianidad. Lo anterior conlleva formar al profesorado mediante la realización de investigaciones acerca de las prácticas que lleva a cabo durante su proceso de formación.

La formación del profesorado mediante la realización de procesos de investigación posibilita un ejercicio docente crítico. Este tipo de ejercicio docente implica que el profesorado ejerza su profesión guiado por el análisis o el examen de sus propias prácticas. Lo que se fundamenta en indagar el *porqué* y el *para qué* de sus prácticas. Igualmente, *en favor de quién* y *en contra de quién*, estas prácticas son realizadas (Freire, 2011). A partir de las respuestas que cada quien pueda brindarles a estas preguntas, el ejercicio docente se puede sustentar en la cualificación de sí mismo o de sí misma, lo que contribuye a la cualificación de las propias prácticas en los contextos en los que cada

docente lleva a cabo las tareas de formación humana que la sociedad le ha encomendado.

Las investigaciones que realiza el profesorado en torno a sus prácticas, por lo general, son propiciadas por problemas que construye en los contextos del aula o de la escuela. Con respecto a esto, es importante tener en cuenta la mutua determinación que existe entre estos campos formativos y sus contextos locales, regionales y globales. Por lo tanto, las investigaciones que debe realizar el profesorado para cualificar sus prácticas pueden, también, ser propiciadas por problemas contruidos mediante la comprensión de los contextos locales, regionales y aun globales. Esto permitiría abrir las puertas de la escuela y del aula a los contextos en los que convive el estudiantado. Esta apertura se justifica si se entiende la incidencia que tiene lo que ocurre fuera de la escuela en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que devienen en el campo escolar (Pagès, 2009; Santisteban y Pagès, 2009).

Por lo anterior, se especificará una propuesta para la formación del profesorado, que enseña conocimientos acerca del medio social, mediante la realización de procesos de investigación. Unos procesos que han de ser propiciados por problemas contruidos a partir de la comprensión de los contextos locales o regionales. Las escalas de interacción social en las que cada profesora y profesor desarrolla sus prácticas educativas.

Una propuesta para formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social

En este texto se han desarrollado algunas ideas en torno a la formación del profesorado a través de la realización de procesos de investigación. Lo que le permitirá disponer de teorías que cualifiquen sus prácticas educativas. En esta parte, se especificará una propuesta para formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social. Esta consiste en que este profesorado sea formado mediante la realización de procesos de investigación propiciados por problemas contruidos a partir de la comprensión de los contextos locales o regionales en los que se inscriben sus prácticas.

La puesta en marcha de esta propuesta se justifica si se tiene en cuenta que las prácticas del profesorado que enseña conocimientos

acerca del medio social tienen, por lo menos, dos efectos sociales: el primero es que inciden en los procesos mediante los cuales se pueden configurar soluciones a los problemas de índole local o regional. El segundo es que impiden que se desperdicien las capacidades, las posibilidades o los poderes sociales que pueden experimentar y ejercer las personas y los colectivos sociales para dignificar su condición humana (Santos, 2009; Villa, 2021a).

Por tanto, lo que se propone aquí es formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social mediante la realización de investigaciones. Estas investigaciones han de ser propiciadas por problemas construidos a partir de la comprensión de los contextos locales o regionales en los que este profesorado realiza sus prácticas. Este tipo de formación guarda diversas posibilidades de carácter formativo. Unas primeras referidas al profesorado; otras, al estudiantado; otras más, al proceso educativo; y unas últimas, a la relación entre la escuela y la sociedad. Una relación a la que se deberían orientar los esfuerzos que supone la formación del profesorado.

Con respecto a la formación del profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social, se podrían articular tres dimensiones: la teórica, la práctica y la contextual. Esta última dimensión se refiere a las distintas escalas de interacción social: la local, la regional y la global. Mediante la articulación de la dimensión teórica con la contextual, el profesorado podría conocer mejor sus contextos local y regional. Los ámbitos en los que lleva a cabo su ejercicio profesional. Mediante la articulación de la dimensión teórica con la práctica, el profesorado podría construir teorías que cualifiquen sus prácticas. Lo que redundaría en su desarrollo profesional. Con todo, si se articula la comprensión del contexto local o del regional con la construcción de teorías que cualifiquen sus prácticas, el profesorado tendrá a su disposición un acervo de conocimientos y de saberes que le permitirá afinar los aportes que, día a día, le hacen a la dignificación de la condición humana.

En relación con la formación del estudiantado, didactas del campo de las ciencias sociales, autores como Benejam (1997), Pagès (2001, 2009), Sacristán (2005) y Ariza (2007) han coincidido en afirmar que a través de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social, en la educación escolarizada, se han de formar estudiantes que puedan explicar, interpretar o comprender las sociedades. Y, en particular,

su propia sociedad. Se sostiene aquí que, de forma especial, la interpretación y la comprensión les ayudará a describirlas y criticarlas. A partir de esta crítica, podrán construir reflexiones que cualifiquen las experiencias que tejen su conocimiento de sentido común. La forma de conocimiento que prescribe y proscriba las acciones que realizan en la cotidianidad todas y todos los seres humanos (Villa, 2021b). La cualificación del conocimiento de sentido común le permitirá al estudiantado, entre otras cosas, participar, desde el ejercicio de la condición ciudadana, en el campo político, el campo de las sociedades en el cual se deberían desarrollar los procesos de ordenamiento y reordenamiento social (Lechner, 1981). Unos procesos que deberían conducir a la democratización de las sociedades.

En cuanto al proceso educativo, si el profesorado comprende el contexto en el que deviene, podrá enseñar al estudiantado a comprender su medio social. Por ende, a participar en los procesos políticos que permiten ordenar y reordenar el propio entorno social. Esto se puede afirmar porque la comprensión apremia la participación (Wilches-Chaux, 1993). Dado que cuando una persona comprende algo significa que hace parte y es parte de ese algo que ha comprendido. Un hacer parte y un ser parte que impele o incita a hacer devenir lo comprendido. Y, todavía más, a devenir con lo comprendido, lo que es participar en el devenir de lo comprendido. Por lo escrito, la comprensión acucia la participación. De esta manera, cuando el profesorado comprende su contexto local o regional, puede enseñar al estudiantado a que igualmente lo comprenda. Con esto, el profesorado puede realizar un importante aporte para que el estudiantado participe en el campo político. Lo que se traduce en que cada estudiante, como ciudadana o como ciudadano, haga parte y sea parte de los procesos de ordenamiento y reordenamiento de su sociedad. Una participación que es el fundamento de los procesos de democratización de las sociedades. Porque la democracia es participativa o no es democracia (Bobbio, 2009).

Finalmente, con respecto a la relación entre la escuela y la sociedad, quienes hacen parte de la escuela tienen la oportunidad de vincular el contexto a la función que tienen de realizar procesos formativos. Esto, a propósito de los cuestionamientos que ha suscitado la institución escolar cuando se evidencia la distancia que existe entre lo que en ella se enseña y la vida cotidiana del estudiantado que se debe formar

en esta institución social. Se trata, por tanto, de que los saberes y los conocimientos, acerca de los contextos sociales de los que hace parte la escuela, cualifiquen los procesos de formación del estudiantado que lleva a cabo el profesorado.

La construcción de un problema que propicia una investigación mediada por la comprensión de un contexto regional

Para describir la forma en la que se podría construir un problema que propicie la realización de una investigación, en el campo de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social. A partir de la comprensión de los contextos locales o regionales se contemplarán dos aspectos: el primero es el de la definición de los conceptos con los que se puede hacer esa construcción. El segundo es el de la precisión de las actividades que podrían hacerse para construir este problema.

Conceptos para la construcción del problema

La construcción de un problema, que ha de propiciar la realización de una investigación, en el campo de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social, desde la comprensión de un contexto local o regional, requiere la definición de tres conceptos cardinales: *problema que propicia una investigación*, *comprensión de un contexto*, del que se deriva el de participación, y *escalas de interacción social*. Estos conceptos se definirán a continuación.

Para definir el *problema que propicia una investigación*, es importante precisar que una investigación puede ser entendida como un proceso de construcción sistemática y persistente de conocimientos y de saberes. En este proceso, los conocimientos son tejidos de significados y los saberes son tejidos de símbolos. Tanto los significados como los símbolos son construcciones de sentido, por lo que se puede afirmar que, en general, mediante una investigación se construyen sentidos que, como tales, pueden prescribir o proscribir las acciones humanas. Los sentidos que se construyen mediante una investigación se elaboran a partir de las preguntas o cuestiones que orientan la investigación. De esta manera, estos sentidos son las respuestas a las preguntas o a las

cuestiones formuladas. A su vez, estas cuestiones se derivan de un problema cuya resolución supone la realización de la investigación. Un problema es una situación negativa existente. Esta existencia no es evidente. Es construida mediante la realización de un diagnóstico. Por lo tanto, elaborar un diagnóstico supone el acopio y la organización de información cualitativa y cuantitativa que permite la construcción de un problema. De esta forma, un problema que propicia una investigación es una situación negativa existente. Una situación se puede calificar como negativa porque genera daños, vulnerabilidades o condiciones de debilidad, fragilidad e indefensión en las poblaciones que las padecen. Con esto, los problemas que propician una investigación menguan la dignidad humana. Así, a través de la investigación se busca construir, de manera sistemática y persistente, sentidos que permitan configurar soluciones para aquellos problemas que debilitan la dignidad humana.

De esta forma, una investigación no es un proceso inocuo. Por el contrario, las soluciones que se configuran a través de la construcción sistemática y persistente de conocimientos y de saberes permiten que se susciten las capacidades, las posibilidades o los poderes sociales con los que las poblaciones puedan dignificar su condición humana. Y, con esta, la de toda la humanidad. De otro lado, también se puede afirmar que las soluciones a los problemas, que se pueden configurar mediante una investigación, pueden ser anticipadas en el proceso mismo de construcción del problema que la propicia. Esto porque, como se ha afirmado, un problema se construye. Nunca la existencia de un problema es evidente. Solo se deja ver en sus síntomas asociados a malestares que pueden ser comprendidos en el momento en el que el problema ha sido construido. Un problema solo puede percibirse en el momento en el que comienza a construirse y solo puede ser visto cuando ha sido construido. Una manera de entender esto puede ser la respuesta que el sacerdote brasileño Bartolomeu Lourenço de Gusmão —constructor de la Passarola con la que fue el precursor de la aeronáutica— le brindó a la campesina vidente Blimunda Sietelunas cuando, asombrada, pudo ver lo que otras personas no atisbaban: “no veías la voluntad porque no la buscabas...” (Saramago, 2010, p. 150). De esta forma, podría afirmarse que los problemas, como esta voluntad, no son patentes. Solo pueden ser vistos cuando han sido finalmente construidos. Por esto, el inicio de su búsqueda es el inicio de su resolución.

En el campo de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social, los sentidos que se construyen mediante un proceso de investigación prescriben y proscriben las acciones que, respectivamente, deben y no deben formar parte de la enseñanza y del aprendizaje de conocimientos escolares referidos a las sociedades. Conocimientos que deberían ser construidos por el profesorado organizado en grupos de trabajo académico de docentes. Con esto, se espera que el estudiante transforme sus vulnerabilidades en capacidades, posibilidades o poderes sociales para dignificar, con sus otredades, la condición humana (Pagès, 2009). Esto debería ser así en la medida en que los conocimientos y los saberes acerca de las sociedades de los que disponga cada quien le permitan experimentar y ejercer los poderes sociales. En especial, el poder ideológico con el cual se debería participar en el ordenamiento de la sociedad en la que cada persona interacciona con sus alteridades (Villa, 2021a).

El concepto *comprensión de un contexto* está conformado por el de comprensión y por el de contexto. El concepto comprensión puede definirse desde la postura epistemológica de la complejidad. Según esta postura, la comprensión implica que quien busca construir sentidos forma parte de aquello a lo que pretende darle sentido. En otras palabras, desde la postura epistemológica de la complejidad se entiende que las personas construyen los sentidos que les permiten devenir desde el interior de lo que pretenden saber o conocer. Los sentidos, por tanto, son construidos por personas que son sujetas de la cultura y que habitan dentro de lo que buscan simbolizar o significar. De esta forma, los sentidos que se construyen de conformidad con la postura epistemológica de la complejidad son comprensiones (Mardones, 1991).

Referente a las comprensiones, se pueden exponer dos características. La primera consiste en que son fragmentarias o parciales porque son construidas desde el lugar que ocupa cada quien en aquello a lo que busca darle sentido. Por esto, igualmente, son topológicas. De ahí que siempre queden infinitud de sentidos que se escapan de ser construidos. La segunda característica, ya mencionada, consiste en que impulsan, incitan o azuzan un tipo especial de acción: la de la participación en el devenir de lo que se ha comprendido. En otras palabras, la de hacer devenir lo comprendido. Como se ha escrito, quien algo comprende forma parte de aquello a lo que le ha dado sentido.

Un sentimiento que impulsa, incita o azuza el deseo de incidir en el devenir de lo que ha comprendido. Por ello, la participación deviene de la comprensión. Con lo que participar es hacer devenir lo que se ha comprendido (Wilches-Chaux, 1993).

El concepto de contexto se puede definir como un entramado o un tejido conformado por los campos cultural, político y económico. Campos sociales que se inscriben en el devenir (Bourdieu, 2000). En el campo cultural se construyen los sentidos que hacen devenir las sociedades; en el campo político se ordenan las sociedades por medio de la coacción, la disuasión y la persuasión. Por su parte, en el campo económico se movilizan los satisfactores de las necesidades humanas. Satisfactores que son construidos culturalmente (Max-Neef, Elizalde y Openhayn, 1996). Los satisfactores de las necesidades humanas se pueden movilizar de dos maneras. Una que puede ser monopólica. Lo que enriquece a unas pocas personas a medida que empobrece a muchas otras. La otra puede ser redistributiva. Cuando esto sucede es muy probable que se pueda garantizar la dignificación de la condición humana. Por lo escrito, la manera en la que se movilizan los satisfactores de las necesidades humanas depende del ordenamiento político. Un ordenamiento que se fundamenta en el tejido cultural. Por lo tanto, son los ordenamientos sociales los que posibilitan que se concreten las situaciones de monopolización de los satisfactores de las necesidades humanas o que, por el contrario, estos satisfactores se redistribuyan.

La comprensión de un contexto supone dos aspectos. El primero es, precisamente, que los conocimientos y los saberes que las personas construyen acerca de los contextos se configuren desde la postura epistemológica de la complejidad. La postura desde la cual se elaboran comprensiones. Unas formas de conocer y saber que van más allá de la búsqueda positivista de la explicación y de la búsqueda hermenéutica de la interpretación. El segundo aspecto que supone la comprensión de un contexto es el de abordar el entramado que se teje entre los campos cultural, político y económico.

Finalmente, en relación con la comprensión de un contexto, se ha anotado que la participación emana de la comprensión. Comprender es sentir que se hace parte, que se es parte de aquello a lo que se pretende dar sentido. Aunque las comprensiones sean parciales, la comprensión de los diversos contextos sociales es una intencionalidad deseable en

la enseñanza y en el aprendizaje de conocimientos acerca del medio social. Sobre todo, por la consecuencia que tiene en el estudiantado la comprensión. Como se ha escrito, esta es la participación que cada quien puede llevar a cabo en el campo político para incidir en el devenir de su sociedad.

En cuanto a la definición del concepto *escalas de interacción social*, se puede anotar que una escala de interacción social es aquel ámbito en el que se relacionan las personas y las agrupaciones en las que estas devienen. En la época contemporánea, se pueden identificar tres escalas de interacción social: la local, la regional y la global. Estas pueden ser identificadas en las sociedades occidentales y occidentalizadas a partir de la emergencia de la escala global. Esto sucedió en el transcurso del siglo XV, con la expansión transoceánica de los Estados europeos occidentales. Esta emergencia culminó durante la década de los setenta del siglo XX (García-Canclini, 1999). La escala global emergió finalmente con la última de las revoluciones tecnológicas de la Edad Moderna. La de las tecnologías para construir, capturar, manejar y comunicar información (Castells, 1998).

De esta forma, la escala global emergió con una expansión transoceánica y se definió con una revolución tecnológica. A partir de esta expansión y de esta revolución, las distintas sociedades del planeta gozan de la posibilidad de interactuar de manera más rápida, más profunda y más multidimensional. Con la definición de la escala global, es posible distinguir otras dos escalas de interacción: una mediata y otra inmediata. La primera es la escala de interacción regional, la segunda es la escala de interacción local. A partir de estas definiciones, la escala de interacción global puede catalogarse como una escala lejana que, sin embargo, guarda efectos en la vida cotidiana de cada persona y de cada agrupación social. Esto sucedió, como ha sido escrito, desde el momento en el que la revolución de las tecnologías para construir, capturar, manejar y comunicar información tuvo como efecto que las diversas sociedades del planeta pudieran interactuar de manera más rápida, más profunda y más multidimensional.

Es de anotar que, si bien la globalización podría acarrear la dignificación de la condición humana de todas las personas del planeta, esta posibilidad ha sido escamoteada. La razón es el signo ideológico que ha demarcado el rumbo que le han dado a la globalización las élites del

norte al norte y las del norte al sur. Este signo ha sido el de la ideología política neoliberal [Stiglitz, 2002]. De esta forma, la situación actual de globalización de las diversas interacciones que las personas y las agrupaciones sociales tienen a escala planetaria demarca que las posibilidades de dignificación de la condición humana sean menguadas. Esto sucede a medida que se impone la ideología política neoliberal en los campos políticos local, regional y global.

Actividades para la construcción del problema

En el apartado anterior se han definido los conceptos con los que se puede construir un problema que ha de propiciar la realización de una investigación, en el campo de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social, a partir de la comprensión de un contexto local o regional. En esta parte se delinearán las actividades que podrían componer la construcción de este problema.

La primera actividad es la selección de la escala de interacción social en la que se construirá el problema. Esta selección se puede hacer postulando cuál es el contexto en el que tiene efectos la formación del estudiantado que se realiza en la escuela, en especial mediante la enseñanza de conocimientos acerca del medio social. De esta forma, se ha de seleccionar la escala de interacción local o la regional. Esta selección implica que, durante la realización de la investigación, se mantenga presente, en primer término, la continuidad que existe entre lo local, lo regional y lo global. Y, en segundo término, su mutua perturbación.

Una vez seleccionada la escala de interacción en la que se ha de construir el problema, la segunda actividad radica en la descripción del contexto correspondiente a la escala seleccionada. Para esto, es importante tener en cuenta que describir consiste en especificar las características de algo o de alguien. Por otra parte, para que esta descripción sea de carácter comprensivo, se ha de realizar desde la postura epistemológica de la complejidad. Esto implica concebir que las personas que desarrollan el proceso de descripción del contexto hacen parte y son parte de este mismo contexto. Por lo tanto, las descripciones que han de realizar no son de carácter explicativo ni interpretativo. Son de carácter comprensivo.

Las situaciones que se pueden describir son la ambiental y la poblacional. Con base en estas, se describirán los campos cultural, po-

lítico y económico. Estas descripciones han de hacerse teniendo en cuenta la dinámica que, en estos campos y situaciones, imprime la dimensión de las temporalidades en las espacialidades que las personas y las poblaciones construyen para devenir. Estas descripciones pueden efectuarse con las herramientas teóricas y conceptuales de las que dispone el profesorado, lo que incluye situarse en la postura epistemológica de la complejidad. En consecuencia, las descripciones se han de realizar teniendo en cuenta que quienes las elaboran forman parte de las situaciones, los campos y las dimensiones que especifican. En esta medida, no tienen que aspirar a la objetividad positivista, pero sí a la coherencia de los conocimientos y de los saberes que construyan. Lo que les hace fiables o fidedignos. También es deseable acudir a otras formas de saber y de conocer. Entre estas podrían considerarse los saberes y los conocimientos con los que devienen las poblaciones. Algunos de estos saberes pueden ser los ancestrales, los afrodiaspóricos y los de las organizaciones campesinas, rurales y urbanas.

Igualmente, pueden tenerse en cuenta los conocimientos de sentido común. Se trata, por lo tanto, de incorporar a la descripción de los contextos locales y regionales lo que saben y conocen las poblaciones sobre su localidad y sobre su región. Así, se podrían incluir, en la descripción de las situaciones ambiental y poblacional, en los campos cultural, económico y político, los sentidos que las poblaciones han construido con respecto a la escala de interacción social elegida. De esta manera, la comprensión del contexto estaría cualificada por lo que saben y lo que conocen las poblaciones que en él devienen. Sobre todo, si se tiene en cuenta que de estas poblaciones forman parte el estudiantado y el profesorado, quienes han de buscar, mediante la comprensión de su contexto, dignificar la condición humana.

La tercera actividad consiste en identificar las vulnerabilidades y las capacidades de las poblaciones que devienen en el contexto descrito. Las *vulnerabilidades* son las debilidades o fragilidades que sufren las poblaciones. Las *capacidades* se refieren a las posibilidades o a los poderes sociales que las poblaciones pueden experimentar y ejercer en ese mismo contexto (Villa, 2021a).

La cuarta actividad estriba en la construcción de los problemas que padecen las poblaciones en el contexto descrito. Para esta, se puede realizar un análisis o una crítica de las vulnerabilidades que afectan

la dignificación de las poblaciones. Dado que todo análisis, o crítica, deviene de preguntar las razones de una situación dada, una manera de realizarlo es indagar *por qué* se presentan estas vulnerabilidades. Precisamente, a través de la construcción de diversas respuestas a esta pregunta, se pueden construir los problemas o situaciones negativas existentes que afectan a las poblaciones del contexto descrito.

Una vez construidos los problemas que padecen las poblaciones en el contexto descrito, se puede desarrollar la quinta actividad. Esta consiste en explicitar las finalidades de formación del estudiantado, en el contexto escolarizado en el que desarrolla su labor educativa el profesorado. Esto se puede hacer a partir de la descripción del currículo de formación del estudiantado. En concreto, se trata de explicitar las finalidades de formación del estudiantado que guarda la enseñanza de conocimientos acerca del medio social.

Una vez definidos los problemas que padecen las poblaciones en el contexto descrito y explicitadas las finalidades de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social, es posible establecer si las finalidades clarificadas guardan una correspondencia con los problemas que padecen las poblaciones en este contexto. Por lo tanto, si se define que desde la escuela no se contribuye a solucionar los problemas que aquejan a las poblaciones que devienen en su contexto, una séptima actividad consiste en precisar las maneras en las que, desde la escuela, se puede contribuir a solucionar los problemas del contexto del que hace parte. En especial, se deben cuestionar los aportes de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social. Se trata, entonces, de debatir la contribución que las intencionalidades de la formación que acontece en la escuela le hacen a la solución de los problemas locales o regionales. Y, todavía más, indagar por la contribución que se hace desde la enseñanza de conocimientos acerca del medio social.

Una manera de definir las formas en las que, desde la enseñanza de conocimientos acerca del medio social, se puede contribuir a solucionar los problemas de los contextos locales o regionales es la de realizar investigaciones que ayuden a determinar las intencionalidades que debe tener la enseñanza de estos conocimientos en dichos contextos. A partir de la determinación de estas intencionalidades, se pueden construir los conocimientos escolares acerca del medio social que se le ha de enseñar al estudiantado. Una vez construidos estos conocimientos,

se pueden crear los métodos adecuados para que el profesorado pueda enseñarlos de una forma que el estudiantado pueda aprenderlos. Por esto, se trata de realizar investigaciones que proporcionen conocimientos y saberes que le ayuden al profesorado a determinar las finalidades de la enseñanza; construir los conocimientos escolares que han de ser enseñados y crear los métodos propicios para enseñarlos. De esta manera, se podrá formar al estudiantado en consonancia con los procesos de investigación que realice el profesorado. Unos procesos que han de ser realizados a partir de la construcción de un problema emanado de la comprensión que logre el profesorado de su contexto local o regional. Los contextos en los que se llevan a cabo todas las prácticas educativas.

De esta forma, los problemas construidos a propósito de la comprensión de los contextos locales y regionales serán el punto de partida para desarrollar procesos de investigación en el contexto escolar. De estas investigaciones se han de derivar las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza. Vale anotar que, igualmente, estos procesos de investigación pueden fundamentarse en las capacidades que las poblaciones pueden desarrollar en sus contextos locales y regionales. De este modo, las investigaciones educativas no estarían referenciadas en los problemas que padecen las poblaciones. Pueden referirse a las capacidades, posibilidades o poderes sociales que las poblaciones puedan experimentar y ejercer. Esto significa que no siempre una investigación ha de ser propiciada por un problema. Puede ser, también, propiciada por una posibilidad o, lo que es lo mismo, por un poder social que circule en una determinada sociedad (Villa, 2021a).

Para finalizar, es importante anotar que la construcción de los problemas o de las posibilidades que pueden propiciar una investigación puede desarrollarla el profesorado de dos maneras: en la dinámica de los grupos de trabajo académico de docentes o con la participación de organizaciones sociales de la localidad o de la región. Una tercera manera, que sería la adecuada, podría ser a través de grupos de trabajo académico de docentes que desarrollen procesos de investigación con la participación de quienes integren otras organizaciones sociales de la localidad o de la región. De esta manera, se pueden cualificar las interacciones de la escuela con la sociedad a la que se debe. Se trata, como nos han enseñado los sabedores y las sabedoras afrodiaspóricas,

de generar *juntanzas* que se orienten a que la enseñanza en la escuela guarde dos contribuciones. Una, la de concurrir en la solución de los problemas locales y regionales. Y, otra, la de que fructifiquen las posibilidades que se configuran en los contextos de los que la escuela hace parte.

Así mismo, los problemas que propician las investigaciones en el campo de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social se pueden construir a partir de la comprensión de los contextos locales y regionales. La realización de este tipo de investigaciones puede ser un medio para formar este profesorado. Esta propuesta de formación puede guardar interés en la medida en que uno de sus resultados puede ser el conocimiento profundo que lograría el profesorado del contexto en el que ha de realizar sus prácticas educativas. Al final, esto redundaría en que desarrolle la capacidad de formar un estudiantado que pueda participar, desde el ejercicio de la condición ciudadana, en los procesos que permiten democratizar su sociedad. Procesos que aportan a la dignificación de la condición humana.

Un proceso de formación de un profesor mediante un proceso de investigación

La propuesta de formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social, a través de la realización de investigaciones propiciadas por problemas de investigación emanados de la comprensión de un contexto local o regional, se delineó en el transcurso de un proceso de formación de este profesorado. Esto aconteció en la región colombiana de Urabá, entre 2011 y 2013. A continuación, se presentarán algunos de los resultados obtenidos durante este proceso.

Se trata de la formación avanzada de un profesor que enseña conocimientos sobre el medio social en una institución educativa pública de la región colombiana de Urabá. La investigación realizada por este profesor fue titulada *Concepciones de participación social y política de estudiantes que integran el Consejo de Estudiantes de la Institución Educativa La Paz del municipio de Apartadó, Colombia* [Casas, 2014].

Esa investigación fue propiciada por un problema que se construyó a partir de la comprensión del contexto regional de Urabá. Un contexto que fue identificado como un enclave económico en el que, como

tal, se desperdician las posibilidades que les brindan la biodiversidad ambiental y la pluriculturalidad regional a sus poblaciones (Bejarano, 1998). La situación de enclave económico de la región de Urabá es uno de los efectos de la escasa participación de las poblaciones en el campo político regional. Por ende, el problema especificado consistió en determinar que la escasa participación política de las poblaciones de Urabá impide que estas ordenen su devenir de una manera tal que, desde el campo político y desde la escala regional, puedan aprovechar la biodiversidad y la pluriculturalidad regionales, lo que redundaría en la dignificación de la condición humana.

De esta forma, la contribución que desde la escuela se puede hacer para cualificar la participación de las poblaciones de la región en el campo político radica en que, en esa institución, se forme al estudiantado para que participe ejerciendo la condición ciudadana en este campo social. Un procedimiento útil para colmar esta intencionalidad formativa es el acompañamiento que el profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social pueda hacer a la participación del estudiantado en el gobierno escolar. Este acompañamiento se concibe como un modo en el que este profesorado puede formar al estudiantado en y para la participación política. Además de hacerse con una enseñanza contextualizada de los conocimientos escolares que sean pertinentes en cada momento del devenir del gobierno escolar. Para educar a quienes integran este gobierno en y para la participación política, se mostró importante que el profesorado investigara las concepciones de participación social y, en especial, de participación política del estudiantado. Esto porque el conocimiento que tenga el profesorado de las concepciones del estudiantado le permite enseñar los conocimientos escolares pertinentes para la cualificación de la participación estudiantil en el ordenamiento escolar. Participación que, por definición, es política.

Logros experimentados durante el proceso formativo del profesor

Durante la realización de la investigación el profesor experimentó dos logros importantes. El primero fue el de poder utilizar los conceptos y las teorías que había aprendido durante su proceso formativo para

comprender su contexto regional. Además, tuvo que ampliar su acervo de conocimientos y de teorías sobre el medio social para poder comprender su contexto regional. Esto lo hizo acudiendo al conocimiento científico social y también a saberes y conocimientos que sobre la región han construido diversas personas que la habitan. En este sentido, se consultó información soportada en textos escritos e información soportada en textos orales. De esta manera, durante la investigación se articuló lo teórico con lo contextual. Esta articulación le ayudó al profesor a desarrollar las capacidades de describir, analizar y reflexionar con respecto a su contexto regional.

El segundo logro consistió en que los conocimientos que el profesor construyó en torno a su contexto regional le permitieron cualificar sus prácticas de formación del estudiantado para la participación en el gobierno escolar. Al tiempo, durante la investigación, se articuló lo teórico con lo práctico. Esta articulación le ayudó a cualificar la participación estudiantil en el gobierno escolar. Con esta cualificación, se lograron propiciar algunos cambios en el contexto escolar. A continuación, se anotarán los que el profesor pudo detectar.

El primero consistió en que se registró en el estudiantado motivación para continuar sus estudios de educación superior en programas de gestión pública. En concreto, dos estudiantes mujeres optaron por continuar sus estudios en programas relacionados con la administración pública. Estas estudiantes manifestaron que en el futuro se postularán para desempeñarse en cargos públicos municipales y departamentales.

El segundo cambio estribó en que se organizaron partidos políticos entre el estudiantado. Esto porque durante el proceso de investigación, el profesorado sugirió la idea de formar partidos políticos estudiantiles. Estos partidos fueron nominados con nombres de colores distintos al rojo, al azul y al amarillo. Los colores que representan a los tres partidos políticos colombianos más conocidos, en ese momento, por la comunidad educativa: el Liberal, el Conservador y el Polo Democrático Alternativo. Los partidos formados por el estudiantado fueron el fucsia, el naranja y el lila. El partido fucsia estuvo conformado por mujeres y liderado por estudiantes del grado 11 que formaban parte del Consejo de Estudiantes. El partido naranja estuvo conformado por hombres y fue liderado por estudiantes del grado 11 que, igualmente, participaban

del Consejo de Estudiantes. Finalmente, el partido lila representaba los grupos del grado 9. Estos partidos permitieron que el estudiantado participara de una manera organizada en el ordenamiento escolar. Una participación que, como se ha escrito, es de suyo política. Esto porque contribuye a ordenar de una determinada manera la convivencia escolar.

Un tercer cambio tuvo que ver con que una mayor cantidad de estudiantes participó en el proyecto de democracia escolar durante el 2014. Es decir, se postularon más estudiantes para los cargos de elección estudiantil. Estos fueron los de personería, contraloría y representación del estudiantado ante el Consejo Directivo. Este aumento en la participación fue notorio, dado que las postulaciones en los años 2012 y 2013 fueron limitadas, por lo que se requirió motivación de parte del profesorado para que se pudiera realizar la jornada de elección anual en esos dos años. En cambio, en 2014, se postularon más estudiantes, sin que el profesorado tuviera que desarrollar una labor especial de promoción de la jornada democrática escolar entre el estudiantado. Además, cada candidato o candidata elaboró un plan de gobierno más acorde con las funciones de la participación estudiantil en el gobierno escolar. Esto contrastó con las jornadas anteriores en las que los planes de gobierno se distanciaban de los alcances que realmente puede obtener el estudiantado con la participación en el gobierno escolar. Del mismo modo, las campañas políticas anteriores dejaban ver que el estudiantado imitaba algunas de las prácticas clientelistas que se observan en la mayoría de los partidos políticos colombianos (Leal y Dávila, 2009), unas prácticas que se basan en el carácter autoritario de gran parte de la población colombiana.

El cuarto cambio se evidenció en la expansión del proyecto de democracia escolar al estudiantado de educación básica primaria y preescolar. En concreto, en los espacios de debate del Consejo de Estudiantes se diseñaron y se pusieron en práctica procedimientos para la formación democrática del estudiantado de esos ciclos educativos. Esto permitió que el estudiantado de los grados más avanzados asumiera un papel protagónico en la formación democrática del estudiantado de los grados iniciales. Por otra parte, este estudiantado aportó en el desarrollo de actividades con representantes del grupo de la otra sede de la institución educativa y de la otra jornada. Esto traspasó los límites que

tenía el proyecto de democracia escolar que, antes, se realizaba solo con estudiantes de los grados séptimo a once de la sede principal y de la jornada de la mañana.

El quinto cambio residió en que el gobierno escolar fue más autónomo. Antes de las acciones propiciadas por la investigación, el estudiantado estaba motivado, principalmente, por el profesor responsable del proyecto de democracia estudiantil. Después, el estudiantado mejoró su autogestión. Esto, en lo que respecta a la concertación de reuniones del Consejo de Estudiantes y a la asunción de sus roles: presidencia, secretaría, tesorería, vocerías y comunicación, entre otros. Además, el estudiantado llegó a acuerdos y construyó decisiones sobre las tareas propias del Consejo de Estudiantes. Así, el profesor orientador se pudo dedicar a acompañar la construcción de sus propuestas y actividades. Esto en el caso en el que observara que era requerido.

El sexto cambio fue la visibilización, en la comunidad educativa, del Consejo de Estudiantes, debido a que en la programación institucional se incluyeron sus actividades y las del gobierno escolar. Además, este Consejo fue convocado a reuniones generales para la socialización de los informes de trabajo. De igual forma, se encargó de actividades específicas que aportan a la vida institucional. Con ello, se observó que estudiantes de los grados iniciales se motivaron a participar en el Consejo de Estudiantes, lo cual aportó en la democratización de la vida escolar porque palparon el liderazgo del estudiantado de los grados avanzados en los momentos en los que intervinieron en las actividades institucionales.

Finalmente, a partir de 2015 se inició la adecuación de un espacio físico para las reuniones del Consejo de Estudiantes y del gobierno escolar. Así, el proyecto de democracia escolar se pudo fortalecer y cualificar. Esto en gran medida porque el estudiantado que participa activamente en el gobierno escolar pudo contar con un espacio propio para desarrollar las actividades que le competen a esta participación.

Con esto, en la Institución Educativa La Paz, a partir de la comprensión lograda por un profesor de su contexto regional, se inició un proceso de formación del estudiantado que puede motivar su participación en el ordenamiento escolar y, eventualmente, en el campo político local y regional. Esto fue posible, con el acompañamiento que pudo brindarle el profesorado que enseña conocimientos sobre el medio social. Un

acompañamiento que ha sido cualificado mediante la realización de un proceso de investigación propiciado por un problema. Como se ha escrito, este problema fue construido a partir de la comprensión del contexto regional del que hace parte la comunidad educativa. Así, mediante el proceso de formación de un profesor, a través de esta investigación se logró cualificar la participación escolar del estudiantado del contexto escolar en el que realizaba sus prácticas educativas.

Para concluir este texto, en el siguiente aparte se anotan las dificultades que se detectaron durante el proceso de formación avanzada de este profesor. Dificultades que se podrían encontrar en otros procesos similares y que, por tanto, es importante explicitar.

Dificultades para formar el profesorado mediante estos procesos de investigación

La formación del profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social, mediante la realización de procesos de investigación propiciados por problemas construidos a partir de la comprensión de sus contextos locales o regionales, puede conllevar cuatro dificultades.

La primera consiste en que, en los procesos de formación del profesorado, es bajo el interés que tiene la comprensión de los contextos. Como se anotó, el conocimiento de las teorías científicas sociales no se contextualiza en las sociedades en las que se forma al profesorado. Por esta razón, se puede presentar una baja capacidad para utilizar estas teorías en la comprensión de los diferentes contextos. Por esto, el profesorado ha de esforzarse por aplicar las teorías que conoce para comprender su contexto. Además, ha de concienciarse para que comprenda su contexto local o regional, a partir de saberes y conocimientos que coexisten con el conocimiento científico. Algunos de estos ya se han mencionado. Estos son los saberes ancestrales, afrodiaspóricos y los de organizaciones campesinas, rurales y urbanas. Igualmente será importante que el profesorado durante su proceso de formación valore los conocimientos de sentido común. Para esto es importante insistir durante la formación del profesorado en dos aspectos relacionados. El primero tiene que ver con la legitimación de las lógicas de construcción de sentidos que se han elaborado en el sur sobre norte y en el sur sobre el sur (Santos, 2009). Y, el segundo se relaciona, igualmente, con

la legitimación de la idea de que existen múltiples centros en los que se construyen sentidos que son valiosos para dignificar la condición humana (Thiong'o, 2017).

La segunda dificultad tiene que ver con que en las localidades y en las regiones alejadas de los espacios en los que se concentra la información, es difícil acceder a las fuentes primarias y secundarias que se precisan para comprender los contextos locales y regionales. Por esto, en el proceso que se ha descrito de formación avanzada de un profesor, en ocasiones, fue difícil que este profesor lograra acceder a algunas informaciones acerca de su región. En todo caso, los saberes y los conocimientos que en la región se han construido sobre ella misma fueron vitales para su comprensión. Con todo, es importante acceder a las distintas formas de saber y de conocer para comprender un contexto local o regional. En específico, como se ha mencionado, los conocimientos científico-sociales han de hacer parte del acervo de conocimientos y de saberes que permitan comprender los contextos locales y regionales.

Una tercera dificultad, relacionada con la anterior, es la poca valoración que se tiene de los conocimientos y de los saberes que se han construido en los contextos local y regional. Por ello, es importante que el profesorado se esfuerce por acceder a las distintas fuentes que contienen información sobre su región y que valore los saberes y los conocimientos que sobre su contexto han construido las poblaciones locales y regionales. Para ello, el profesorado debería establecer una relación más estrecha con las organizaciones locales y regionales. La razón de esto es que durante los procesos organizativos las personas construyen conocimientos y saberes que, en muchas ocasiones, pueden ser más valiosos para las tareas educativas que los que se construyen desde ámbitos más lejanos. De esta forma, la labor educativa del profesorado podría cualificarse con los sentidos de las organizaciones locales y regionales, así como con las intencionalidades de ordenamiento social de estas organizaciones que el profesorado considere valiosas para el desarrollo de sus tareas educativas. Sobre todo, el profesorado ha de tener en cuenta los sentidos y las intencionalidades que dignifiquen la condición humana.

La cuarta y última dificultad es que el profesorado puede enfrentarse con el inconveniente de dilucidar adecuadamente la manera en la cual, desde la educación, se puede contribuir con la solución de los

problemas de las localidades y de las regiones. Para evitar esto, el profesorado ha de reflexionar sobre el sentido de sus tareas, sus posibilidades y sus limitaciones a la hora de contribuir en los procesos mediante los cuales se pueden resolver estos problemas. Por tanto, esta reflexión ayuda a no desperdiciar las capacidades, las posibilidades y, en suma, los poderes sociales de las poblaciones de las localidades y las regiones en las cuales desarrolla su vida profesional [Villa, 2021a].

Con lo escrito, la propuesta de que, en general, el profesorado comprenda el contexto en el cual forma al estudiantado puede aportar, desde la educación, a la dignificación de la condición humana. Una tarea para la cual ha de ser especialmente formado el profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social.

Referencias

- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 150-163. <https://doi.org/10.7440/res27.2007.10>
- Bejarano, A. (1998). La violencia regional y sus protagonistas: el caso de Urabá. *Análisis Político*, 4, 54-67. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74103>
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori.
- Bobbio, N. (2009). Democracia: los fundamentos. En M. Bovero (Ed.), *Teoría general de la política* (pp. 401-417). Trotta.
- Bourdieu, P. (2000). El campo científico. En P. Bourdieu, *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 9-57). Nueva Visión.
- Casas, R. (2014). *Concepciones de participación social y política de estudiantes que integran el Consejo de Estudiantes de la Institución Educativa La Paz del municipio de Apartadó, Colombia*. [Trabajo de grado. Maestría en Educación, Universidad de Antioquia].
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. Alianza.
- Freire, P. (2011). Educación y calidad. En P. Freire (Ed.), *Política y educación* (pp. 41-49). Siglo XXI.
- García-Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Paidós.
- Leal, F. y Dávila, A. (2009). *Cientelismo: el sistema político y su expresión regional*. Uniandes.

- Lechner, N. (1981). *Especificando la política* (Ponencia). División de Estudios Políticos del CIDE. Taller sobre Estado y política en América Latina de la División de Estudios Políticos del CIDE. <https://bit.ly/3787P0k>
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas: materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Openhayn, M. (1996). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro* (1.ª ed.). Proyecto 20.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa*, 14, 261-288. <https://doi.org/10.5944/endoxa.14.2001.5027>
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia (Eds.), *Investigación en educación, pedagogía y formación docente. II Congreso Internacional, VII Seminario Nacional, Libro 2* (pp. 140-154). Fondo Editorial UPN.
- Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 59, 15-31. <https://bit.ly/3iBRdUz>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI; Clacso.
- Saramago, J. (2010). *Memorial del convento*. Punto de Lectura.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Taurus.
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista HISTEDBR*, 24, 102-113. <https://bit.ly/3yEXaWd>
- Thiong'o, N. (2017). Desplazar el centro: hacia una pluralidad de culturas. En N. Thiong'o (Ed.), *Desplazar el centro: La lucha por las libertades culturales* (pp. 29-43). Rayo Verde.
- Villa, M. E. (2021a). *Una tipología de los poderes sociales*. [Manuscrito sin publicar].
- Villa, M. E. (2021b). *El método DAR: un procedimiento para construir experiencias que incidan en los procesos de educación política* (manuscrito sin publicar).
- Wilches-Chaux, G. (1993). El sentido de la participación. En P. Brand (Ed.), *Participación comunitaria. Memorias Tercer Seminario Internacional* (pp. 1-12). Habinet; Cehap; UNAL.

Llegadas y nuevos viajes

El recorrido por las diversas voces y lecturas de acontecimientos [Matos; Valencia, Gutiérrez y Malagón], de intervenciones y sus consecuencias no previstas [De Sena], de ambientes, entornos y hechos [Castro, Rivera y Díaz], así como de alternativas y rumbos posibles desde la educación ofrecidos en este libro [Ríos y Valencia, Villa y Casas] permite al lector adentrarse en claves de lectura como el tiempo del acontecimiento y el tiempo de análisis del acontecimiento, planteado por Matos, en tanto tiempos atravesados por la inmediatez que demandan y permiten las tecnologías digitales y lo que él denomina la inversión social del trabajo especializado, cuyo tiempo se aleja de tal inmediatez en tanto las respuestas del intelectual tienen otro tiempo.

Tener presentes los entramados de relaciones entre los modelos, sus articulaciones intersubjetivas y su integración subjetiva en los trayectos de vida de los sujetos, no solo centrando el interés por las trayectorias escolares, como lo plantean Valencia, Gutiérrez y Malagón, sino cómo entramados diversos pueden disponerse como claves de lectura en trayectorias de vida laboral, familiar, deportiva e, incluso afectiva, en tanto vínculos de interrelación e interdependencia planetaria, no solo global.

Las intervenciones sociales hacia las situaciones de pobreza no solo tienen un lugar, sino que siguen siendo una necesidad en diversas latitudes, mucho más en América Latina, donde las pobrezas se incrementan. La clave aquí es su foco como políticas orientadas a las autonomías dependientes en relaciones planetarias locales y en el despliegue de sensibilidades en coherencia; así puede inferirse de la meta-lectura planteada por De Sena.

Si comprendemos con la Larrosa que la experiencia es lo que nos pasa, podemos entonces plantear, al menos para la discusión, que a través de fotografía u otras mediaciones, sujetos y poblaciones pueden adentrarse en los hechos para que, al devenir experiencias, se abran oportunidades de elaborarlos intersubjetivamente como alternativa, aún en el dolor, para afrontar el presente en apropiación del futuro y elaboración del pasado. Aquí la clave estaría en las huellas que la experiencia marcó. En sentido semejante, puede plantearse que dar paso a la

posibilidad de la experiencia, al poner ante sí —como darse cuenta— que el menosprecio, en lugar de posicionar lo propio, rompe la posibilidad de abrirlo, al desarticular potenciales y potenciables vínculos; puede mover hacia el reconocimiento como oportunidad de posicionarse en condición de humanidad auto-eco-organizada. Y como alternativa que mueva de la constatación alrededor de la presencia del menosprecio, hacia su elaboración como negación y dilución de lo propio. La experiencia como las huellas de lo que nos pasa puede devenir clave de lectura a partir del trabajo de Castro, Rivera y Díaz y del de Cardona, Román, Fernández y Rincón, respectivamente.

En lo atinente a la educación para la ciudadanía mundial intercultural, la clave aquí está en la alerta, focalización y precisión que entrega la condición *sine qua non* de la interculturalidad como entretejido con lo local y sus cuestionamientos a lo colonial, a lo hegemónico, en el planteamiento de Ríos y Valencia. Ello implica formas educativas y pedagógicas de acercamiento en tanto emergencia de intencionalidades, oportunidad de crítica como develación de intereses y como oportunidad de crear en articulaciones diversas desde y sobre los procesos de regulación y autorregulación de la vida individual y colectiva. Y, justo en este entramando, en la propuesta de formar el profesorado mediante procesos de investigación, planteada por Villa y Casas, se encuentra una clave de lectura y de acción, con desafíos (ciertamente, de dominio teórico, de acceso a información, de valoración de saberes locales o de dilucidar los aportes educativos a la solución de problemas locales) y, dentro de ellos, la oportunidad de apropiar, desde la educación, la relación individuo-sociedad-especie-planeta.

Hemos planteado como llegadas aquello que elucidamos como claves de lectura y/o de acción que los diversos autores entregan en sus investigaciones. La idea de nuevos viajes emerge como alternativa, para continuar, en dialogicidad, con nuevas investigaciones que profundicen alrededor de los problemas planteados y desafíen el talante y talento intelectual de quienes se acercan para alejarse de la sentencia planteada por Matos, el olvido... en justicia a la labor que realizaron en momentos críticos de la historia de la humanidad.

Gloria Clemencia Valencia González
Leonor Mojica Sánchez

Los autores

Consideraciones sobre el tiempo del acontecimiento y el pensamiento-performance: Žižek y Agamben ante la pandemia

Rodrigo Matos-de-Souza

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. Licenciado en Pedagogía; máster en Estudios del Lenguaje y doctor en Educación y Contemporaneidad, todo ello por la Universidad del Estado de Bahía (UNEB). Actualmente es profesor titular en los programas de postgrado en Educación - Modalidad Profesional (PPGEMP) y en Derechos Humanos y Ciudadanía (PPGDH). Presidente de la Asociación Brasileña de Investigación (Auto)Biográfica (mandato 2020-2022). Editor jefe de la revista *Linhas Críticas*, desde 2018. Realiza una estancia posdoctoral en las universidades de Sevilla [España] y Tours [Francia]. Correo electrónico: rodrigomatos@unb.br; ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8788-4966>

Sobre la subjetividad y la educación

Gloria Clemencia Valencia González

Docente investigadora y directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Fonoaudióloga por la Universidad de Manizales; magíster en Educación y Desarrollo Social por la Universidad Nacional de Colombia, y doctora de Educación por la Universidad de Salamanca-España. Miembro del grupo ALFA de investigación. Ha sido par académico y miembro de tribunales de defensa nacional e internacionales. Profesora invitada en diversas universidades. Correo electrónico: gcvg537@ucm.edu.co; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-1635>

Daniel Carlos Gutiérrez Rohán

Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva; magíster en Ciencias de la Comunicación y doctor en Ciencia Política. Ha sido profesor con perfil Promep, miembro del Sistema Nacional de Investigadores

Nivel I, miembro suplente del Comité Técnico para la Evaluación del rubro de investigación socioeconómica y política de las Agrupaciones Políticas Nacionales, y miembro del Comité Técnico para la Evaluación de las Tareas Editoriales de las Agrupaciones Políticas Nacionales, Instituto Federal Electoral. Vicerrector de la Unidad Regional Centro, Universidad de Sonora. Autor de libros en el ámbito de la metodología de la investigación. danielcarlos.gutierrez@unison.mx; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1705-2136>

Luz Elena Malagón Castro

Actualmente es vicerrectora de Postgrados, Investigaciones y Proyección Social de Unimeta. Administradora de Empresas; especialista en Finanzas y en Ecología y Medio Ambiente; postgrado en Pedagogía de la Educación Superior; magíster en Ciencias por la Université du Québec a Chicoutimi y en Gestión de Organizaciones por la Universidad EAN; doctora en Educación con énfasis en Mención Pedagógica por la Universidad de La Salle de San José de Costa Rica y candidata a doctor en Educación de la Universidad Católica de Manizales (UCM). Se ha desempeñado como par académico del Ministerio de Educación Nacional. Como profesora investigadora, es líder del grupo de investigación Centro de investigación Florentino González Vargas Ethos Visión y hace parte de los grupos de investigación Centro de Investigación Jorge Eliécer Gaitán y el Centro de Investigación Rogelio Salmona PATER, ambos categoría B. Correo electrónico: lmalagonc@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0478-8571>

Las políticas hacia la pobreza y políticas de las sensibilidades: análisis de los programas sociales en Argentina

Angélica de Sena (Conicet-UNLaM; UBA)

Profesora en la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Dicta cursos de grado y posgrado en distintas universidades en Argentina y el exterior. Es investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani (FCS-UBA). Coordina el Grupo de Estudios sobre Políticas Sociales y Emociones (CIES). Es directora de la *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS)*. Dirige el proyecto UBACyT "Políticas sociales, receptores de

los programas de transferencia condicionadas de ingresos y prácticas de consumo”. Recientemente dirigió la publicación “Del ingreso universal a las ‘transferencias condicionadas’, itinerarios sinuosos” (ESEditora, 2016). Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Se especializó en el estudio de las políticas sociales y emociones y metodología de la investigación social. Correo electrónico: angelica-desena@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2174-3121>

Fotografía y memoria: reconstrucción de una experiencia violenta a través de la imagen

José A. Castro

Profesor del Programa de Psicología y de la Escuela de Postgrados de la Universidad Católica Luis Amigo. Sociólogo por la Universidad de Caldas; magíster en Antropología con Énfasis en Antropología Social por la Universidad de los Andes y *Ph. D.* en Diversidad. Pertenece al Grupo de Investigación Estudio de Fenómenos Psicosociales. Recientemente, fue admitido al Programa de Investigación Postdoctoral en Metodologías de la Investigación Crítica del Ipecal (México). Correo electrónico: jose.castroac@amigo.edu.co; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8764-812X>

Ángela Rivera López

Psicóloga de la Universidad Católica Luis Amigo. Con formación humanista y social, comprometida con el desarrollo integral de la sociedad y el cambio social. Experiencia práctica en el acompañamiento a estudiantes de básica secundaria y universitarios, centrando su trabajo en proyectos y actividades encaminados a mejorar la salud mental de la comunidad en general por medio de la intervención individual y grupal. Correo electrónico: angela.riveralo@amigo.edu.co

Daniela Díaz Ríos

Psicóloga de la Universidad Católica Luis Amigó. Psicóloga organizacional, cuenta con experiencia en el área de reclutamiento y selección, análisis de perfiles operativos, desarrollo de entrevistas estructuradas y semiestructuradas por competencias, aplicación de pruebas psicotécnicas y proyectivas, y desarrollo de evaluación de desempeño para los colaboradores. Correo electrónico: daniela.diazri@amigo.edu.co

Reconocimiento y menosprecio desde estudiantes y sus culturas

Claudia Esperanza Cardona López

Profesora titular e investigadora de la Universidad de Manizales, Colombia. Doctora en Formación y Diversidad; magíster en Educación y Desarrollo Humano; licenciada en Educación Especial por la Universidad de Manizales y especialista en Educación Sexual por la Universidad de Caldas. Investigadora del Grupo Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. Correo electrónico: esper@umanizales.edu.co y espercard@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8919-7724>

Diego Román Muñoz Bastidas

Docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales, Artes y de la Educación. Tiene estudios de Filosofía por la Universidad del Cauca; comunicador social y periodista por Unicomfauca; magíster en Educación desde la Diversidad por la Universidad de Manizales. Miembro de las redes de investigación ACICOM y REDMET e investigador del Grupo de investigación Comunicación para la Ciudadanía. Director académico y cultural Feria Popayán Ciudad Libro. Correo electrónico: drmuno@unicomfauca.edu.co; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6274-8706>

Miguel Ángel Fernández Jiménez

Docente de Matemáticas en la Institución Educativa Mariscal Sucre, Cauca. Ingeniero ambiental por la Universidad del Cauca y magíster en Educación desde la Diversidad por la Universidad de Manizales. Director de grupo de investigación escolar Microcosmos de la Institución Educativa Mariscal Sucre. Correo electrónico: ingenieromiguel1@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6205-3915>

Carlos Alfredo Pajoy Muñoz

Docente de la Institución Educativa la Pamba, en la ciudad de Popayán. Licenciado en Básica Primaria con énfasis en lengua castellana e inglés por la Universidad del Cauca y magíster en Educación por la Diversidad Universidad de Manizales. Miembro del grupo de formación basado en

el aprendizaje de lengua de señas para atender a la comunidad sorda. Correo electrónico: carlos86pajoy@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-250X>

Wilson Alexander Rincón Arévalo

Docente en la Institución Educativa Las Acacias, municipio de La Plata, Huila. Ingeniero agrónomo por la UNAD; especialista en Lúdica Educativa por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos y magíster en Educación desde la Diversidad por la Universidad de Manizales. Correo electrónico: alexrincon78@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9956-859X>

Educación para la ciudadanía mundial intercultural: la tensión local-global

Alfonso Ríos Sánchez

Docente de aula en el área de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación Departamental del Huila. Historiador por la Universidad del Valle-Colombia y magíster en Investigación en Innovación en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Candidato a doctor en Educación por la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Miembro de la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales (RedMet). Correo electrónico: alriosan@gmail.com; ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2084-6906>

Gloria Clemencia Valencia González

Docente investigadora y directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Miembro del grupo de investigación ALFA. Ha sido par académico y miembro de tribunales de defensa nacional e internacionales. Profesora invitada en diversas universidades. Fonoaudióloga por la Universidad de Manizales; magíster en Educación y Desarrollo Social por la Universidad Nacional de Colombia y doctora de Educación por la Universidad de Salamanca, España. Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: gcvg537@ucm.edu.co; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-1635>

La construcción de problemas que propician una investigación a partir de la comprensión de los contextos locales o regionales: una manera de formar al profesorado que enseña conocimientos acerca del medio social

María Eugenia Villa

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Comprender y del Grupo de Trabajo Académico en Educación Política Educar para la Polis. También trabaja en la Universidad de Antioquia. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: eugenia.villa@udea.edu.co; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2189-3373>

Ronald Alfonso Casas

Profesor de la Institución Educativa La Paz de Apartadó, Antioquia. Candidato a doctor en Educación por la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación e integrante del Grupo de Investigación Comprender, de la misma universidad. Correo electrónico: ronald.casas@udea.edu.co; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0630-186X>



La vida colectiva en la relación interdependiente individuo-sociedad-especie esta marcada por acontecimientos que signan desde tensiones hasta violencias y, de modo expansivo, la educación está cuestionada y está llamada a aportar alternativas para interpelar, comprender y coadyuvar en transformaciones histórico-sociales-culturales pertinentes. Transformaciones cuyas consecuencias para la vida individual y colectiva no siempre se advierten de manera directa o que, amparadas en el halo de respuestas pertinentes a necesidades y demandas de individuos y grupos, tienen consecuencias asociadas no esperadas, invisibilizadas o débilmente enfrentadas como asuntos socioeducativos relevantes para el vivir juntos.



Red Latinoamericana
de Metodología de las Ciencias Sociales
NODO COLOMBIA



UNIMETA
Fundada en 1985