

Percepciones y experiencias de la niñez y adolescencia trabajadora en comunidades rurales y espacios urbanos

Creando una biblioteca comunitaria con y desde las niñas y niños:
Promoviendo el protagonismo infantil

Técnicas de acción participativas para reflexionar sobre la violencia escolar
en un Telebachillerato

La importancia de la educación socio-afectiva en las pautas de crianza:
Hacia la formación de ciudadanía

Incógnita de un ensayo sentipensante: ¿Infancias?

El rol docente y el rol alumno/a desde las representaciones sociales de la
infancia. Una mirada hacia el protagonismo infantil

Aprendizajes colectivos para la participación infantil en la defensa del
territorio: La experiencia de las niñas y niños Custodios del Archipiélago

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara
Rectora

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaria Académica

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Directora de la Facultad de Sociología

Sociogénesis

Revista Digital de la Facultad de Sociología

Mtro. Aldo Colorado Carvajal
Dirección

Lic. Aura Teresa Cid Tepole
Área Directiva

Lic. Anahí García Rodríguez
Lic. Layda Jaqueline Estrada Bautista
Área Dictaminación

Lic. Jesús Paulino Pérez Sangabriel
Área Comunicación

Mtro. Jesús Argenis Muñoz López
Mtra. Diana Karent Sáenz Díaz
Mtro. José Carlos López Hernández
Dr. Gualberto Díaz González
Lic. Frida Arias Morales
Área Editorial

Dra. Rosío Córdoba Plaza
Instituto de Investigaciones Histórico Sociales-UV

Dra. Marie Françoise Louise Paré Ouellet
Universidad Autónoma de México

Dra. Edilma de Jesús Desiderio
Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Dra. Yamile Pedraza Jiménez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Lic. Alfonso Osegueda Cruz
Centro de Servicios Municipales A.C.

Lic. Ángel Miguel Cuevas y Pérez
Cronista de la ciudad de Misantla

Consejo Editorial

Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica.

Publicación semestral editada por la Facultad de Sociología Región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Francisco Moreno Esq. Ezequiel Alatríste, C.P. 91026 Colonia Francisco Ferrer Guardia, Xalapa, Veracruz. Correo electrónico: sociogenesis@uv.mx, Editor responsable: Comité Editorial No. de Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2018-080914155700-203 ISSN: en trámite. Esta revista no cobra a sus autores por publicar. La opinión expresada en los artículos firmados es responsabilidad del autor. Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes, siempre y cuando se cite la fuente y no sea con fines de lucro.

El tercer número de la Revista Sociogénesis esperaba publicarse para el 30 de abril, día de la niña y el niño, un día simbólico para recordar que ellas y ellos están, son y forman parte activa de nuestro mundo en cualquier lugar y sobre todo para decirles que no queremos un mundo que los ignore y los violente. Si bien el Covid-19 nos obligó a esperar, aquí estamos con toda la paciencia y el mismo entusiasmo que antes de la contingencia, festejamos estar aquí y que este Dossier haya sido posible. Los artículos que encontrarán son parte de un esfuerzo colectivo del profesorado, del alumnado y egresados y egresadas de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana por recuperar los saberes y prácticas que se compartieron en el Seminario Internacional de perspectivas interdisciplinarias sobre la niñez, un espacio generado por el grupo de trabajo académico “Gestión Social, Derechos Humanos y Ciudadanía” de esta facultad, para visibilizar las formas de acción y reflexión de niñas y niños además de defender sus derechos. En este espacio, se ha logrado un proceso de diálogo, reflexión, articulación y producción de conocimiento entre organizaciones civiles y la comunidad académica. Este esfuerzo permitió el enlace con una red local de organizaciones sobre estudios de infancia, la cual derivó el nodo Veracruzano de la Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con niñas, niños y jóvenes (REIR). Pensar la niñez y las adolescencias, desde una perspectiva sociológica, ha implicado nutrir de nuevas miradas críticas sobre el papel social de las niñas, niños y adolescentes en las relaciones intergeneracionales, como un campo de luchas y relaciones de poder asimétricas estructuradas en los procesos históricos, políticos y económicos. Los aportes de la sociología de la infancia -en movimiento dialéctico-, develan a la niñez y adolescencia como actores en los procesos sociales a partir del estudio de las subjetividades y la multiplicidad de experiencias; y su implicación en las estructuras y construcciones adultocéntricas, como formaciones sociales contradictorias y en permanente tensión.

En la sección Divulgación del Conocimiento Sociológico, se exponen resultados de investigación social, cuya producción de conocimiento, se enmarca en los temas de estudio emergentes, como la violencia escolar hacia la adolescencia, desde la investigación-acción-participativa; la niñez y la adolescencia trabajadora en contextos rurales y urbanos de exclusión y control social; el protagonismo infantil, como mecanismo para la co-producción de saberes y acciones de cambio social en la experiencia de las bibliotecas comunitarias. El Diálogo Interdisciplinario sobre este campo emergente, se imprime en la diversidad de aportes y reflexiones contenidos en la edición presente de la Revista. En la sección Debate Interdisciplinario, desde varias miradas, se profundiza a partir de una perspectiva sentipensante y de imaginación sociológica, en la investigación con las infancias. Por otra parte, se trazan las coordenadas para visibilizar las formas de participación y organización infantil en contextos de defensa del territorio ante las políticas extractivistas neoliberales. Se actualiza el debate sobre las representaciones sociales de la infancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el espacio escolar; además de incorporar la centralidad de la educación socio-afectiva en las prácticas de crianza de las formas de educación formal y no formales.

Por último pero no menos importante, damos a conocer la reseña titulada, *La indignación. Un desencanto en lo privado y un descontento en lo público* y la traducción del segundo capítulo “La disciplina de la Sociología” del libro de Peter L. Berger y Brigitte Berger titulado *Sociología una aproximación biográfica*. Con esta edición de la Revista Sociogénesis queremos invitar, al alumnado y al profesorado interesado, a participar activamente en el Seminario Internacional que convoca periódicamente nuestra facultad y en colectivos y proyectos que puedan implementar un enfoque de niñez. Agradecemos el apoyo puntual y entusiasta para el Seminario y sus productos a la Directora de la Facultad de Sociología la Dra. Yolanda Francisca González Molohua, a la Secretaria Académica de la misma la Maestra Erika López Barrera y a Licenciada Ekaterina Rodríguez Apolinar, así como a todo el Equipo Editorial de la Revista Sociogénesis que han apoyado en la orientación, redacción y revisión de estos artículos.

ATENTAMENTE
Dra. Gialuanna Ayora Vázquez
Mtro. Arturo Narváez Aguilera

índice

Divulgación del Conocimiento Sociológico

- Percepciones y experiencias de la niñez y adolescencia trabajadora en comunidades rurales y espacios urbanos 8
- Técnicas de acción participativas para reflexionar sobre la violencia escolar en un Telebachillerato 18
- Creando una biblioteca comunitaria con y desde las niñas y niños:
Promoviendo el protagonismo infantil 26

Debate Interdisciplinario

- La importancia de la educación socio-afectiva en las pautas de crianza:
Hacia la formación de ciudadanía. Reflexiones en el contexto de Balancán, Tabasco 40
- Incógnita de un ensayo sentipensante: ¿Infancias? 50
- El rol docente y el rol alumno/a desde las representaciones sociales de la infancia.
Una mirada hacia el protagonismo infantil 58
- Aprendizajes colectivos para la participación infantil en la defensa del territorio:
La experiencia de las niñas y niños Custodios del Archipiélago *en mar abierto* 70

Reseña

- La indignación. Un desencanto en lo privado y un descontento en lo público
de Danú Alberto Fabre Platas y Carmen Egea Jiménez 82

Traducción

- La disciplina de la sociología de Peter L. Berger y Brigitte Berger.
Traducción de Miguel Ángel Vásquez Montano 90





Archivo fotográfico de Gualberto Díaz González. Enero 1998.
De la serie “Desplazados de Chenalhó, Chiapas”.

Divulgación del Conocimiento Sociológico

Percepciones y experiencias de la niñez y adolescencia trabajadora en comunidades rurales y espacios urbanos

Arturo Narvárez Aguilera
María Luisa García Gutiérrez

El presente artículo es resultado de la experiencia y debates generados en el “Seminario Perspectivas Interdisciplinarias sobre la Niñez y sus Derechos”, impulsado en la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana. El tema central, está sustentado en los resultados de las investigaciones intituladas “Inserción Laboral Infantil en la Producción Agrícola Campesina de la Localidad de San Lorenzo Tepetlán, Veracruz” y “Las interacciones de los niños y adolescentes trabajadores en las calles: un análisis de los mecanismos de control, estrategias de resistencia y empoderamiento en la Zona Metropolitana de Xalapa, 1990-2014”¹. Para el texto que se presenta, decidimos hacer un análisis comparado sobre el trabajo infantil en comunidad rural y en el espacio urbano, centrando la perspectiva en la pluralidad de subjetividades a partir de la recuperación de las voces infantiles, sustentado en investigaciones de corte empírico con orientaciones teóricas.

Palabras clave

Trabajo infantil
Niñez
Subjetividades
Experiencias
Percepciones

¹ Ambas investigaciones, se enmarcan en la modalidad de tesis: una de ellas para la obtención del grado de Licenciatura en Sociología en la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana en el año 2018; la otra para la obtención del grado de Maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana en el año 2014.

Abstract

This article is the result of the experience and debates generated in the “Interdisciplinary Perspectives Seminar on Children and Their Rights”, promoted at the Faculty of Sociology of the Universidad Veracruzana. The central theme is based on the results of the investigations entitled “Child Labor Insertion in the Rural Agricultural Production of the Locality of San Lorenzo Tepetlan, Veracruz” and “The interactions of children and adolescent workers on the streets: an analysis of the control mechanisms, resistance strategies and empowerment in the Xalapa Metropolitan Area, 1990-2014”. For the text that is presented, we decided to make a comparative analysis of child labor in rural communities and in urban spaces, focusing on the perspective of the plurality of subjectivities from the recovery of children’s voices, supported by empirical research with theoretical orientations.

Keywords: Child labor, Childhood, Subjectivities, Experiencias, Perceptions

Introducción

Nuestra convergencia, es una posición crítica al enfoque de erradicación del trabajo infantil, impulsado por los organismos internacionales de derechos humanos como la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (UNICEF). A contrapelo, nos ubicamos en las experiencias y prácticas sociales desde la cultura campesina y la cultura callejera, que permiten trascender la centralidad del análisis en la actividad económica y en el discurso moral de la protección de derechos desde los principios de universalidad y homogeneidad de la niñez y de la adolescencia en México.

Pensar desde la cultura campesina y la cultura callejera, implica colocar el enfoque en las experiencias de supervivencia y la percepción social de la niñez y adolescencia en contextos diferenciados. Como categorías nos permiten aproximarnos a las formas de organización, a las identidades, a los roles de género y a los significados del trabajo infantil para los sujetos sociales en su vida cotidiana.

En el primer apartado, se presentan los resultados de la investigación denominada “Inserción Laboral Infantil en la Producción Agrícola Campesina de la Localidad de San Lorenzo Tepetlán, Veracruz”, que presenta las percepciones sociales de la niñez trabajadora en la cultura campesina (Faladory, 1986) sobre el trabajo infantil. Para realizar y cumplir los objetivos propios de la investigación, fue necesario hacer uso de técnicas y metodologías investigativas que permitieran y generaran ambientes de confianza, participación y sinceridad de veintiocho niñas y niños de entre 7 y 12 años, 2 jóvenes de 14 y 17 años y un grupo de 7 adultos trabajadores. La manera en que se realizaron estas actividades fue a través de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1986), utilizando técnicas de observación, conversacionales y de orden dialéctico: entrevistas, grupos de discusión, historias de vida de tipo estructural, ideográfico y subjetivo. En efecto, el modelo crítico racional fue aplicado con el propósito de interpretar el trabajo infantil separando los hechos de juicio de valor de los hechos reales que se presentarían. Las técnicas utilizadas fueron observación no participante, entrevistas estructuradas, talleres y grupos de acción participativa.

Posteriormente, se abordan los resultados de la investigación “Las interacciones de los niños y adolescentes trabajadores en las calles: un

análisis de los mecanismos de control, estrategias de resistencia y empoderamiento en la Zona Metropolitana de Xalapa, 1990-2014”, como una aproximación sociológica a las experiencias de supervivencia de la niñez y adolescencia trabajadora en contextos urbanos. Para ello, el estudio se fundamenta en una perspectiva crítica hacia el trabajo infantil desde el enfoque abolicionista y coloca las interacciones de la niñez trabajadora con diversos actores e instituciones desde la teoría de las relaciones de poder (Foucault, 2008), que expresan las formas de regulación y control del trabajo infantil desde diversos dispositivos, que son desbordados por la acumulación de experiencias de los sujetos infantiles que condensa la cultura callejera.

Las perspectivas epistemológicas de la investigación se basaron en los fundamentos de la sociología de las infancias (Gaitán, 2006; Rodríguez, 2000; Pavez, 2012) y el enfoque orientado en el sujeto (Liebel, 2003). La investigación fue de corte cualitativo, basada en la generación de información en recorridos exploratorios sobre la composición de las calles y cruceros con observación participante y no participante, entrevistas no estructuradas para los informantes clave, entrevistas a profundidad, cronología de acontecimientos con base en el Registro Hemerográfico de Actores (1993-2012) y grupos de reflexión. El perfil de los grupos con los que se trabajó, fueron veinte niñas, niños y adolescentes en un rango de edad entre 6-17 años, en contextos de trabajo en calle (vendedores ambulantes y limpiaparabrisas). Para la reconstrucción de la composición de la población trabajadora en calle, se delimitaron cinco zonas de referencia de la Zona Metropolitana de Xalapa (Lázaro Cárdenas, Circuito Presidentes, Murillo Vidal, Centro, 20 de noviembre y Ruiz Cortines) con un

total de 38 cruceros e identificando a una población de 187 personas que trabajan en calle, con un 55% de población entre 6 y 17 años de edad.

Situación, participación y voces de niños y niñas en el trabajo agrícola campesino de comunidades rurales

Existen diversos enfoques y percepciones sobre el trabajo infantil en comunidades rurales. En algunos casos, relacionado como una actividad que explota el desarrollo psicológico, físico y social y los derechos de los niños y las niñas trabajadoras; en este sentido, se muestran otras visiones y percepciones con respecto a esta actividad.

San Lorenzo es una de las comunidades pertenecientes al municipio de Tepetlán, en la cual la población se encuentra en un contexto comunitario campesino. Se caracteriza por enfrentar problemáticas de trabajo, educación y acceso a la cultura. Tomando en cuenta la información recabada en la fecha en que se realizó la investigación citada anteriormente como documento recepcional, en ese momento la comunidad contaba con un número de población de 363 habitantes¹. La gran mayoría de los individuos que viven en ella se dedican especialmente a las labores del campo y a la producción de ganado bovino, caprino y porcino. Entre los cultivos más importantes de Tepetlán y en que los niños y niñas participan, destaca la caña de azúcar, café, maíz, chile, erizo, frijol, pepino y calabaza.

¹ Se realizó un censo de población en 2018, año en que el trabajo recepcional se estaba elaborando. Actualmente se desconoce el número exacto de población.



Fotografía 1. Archivo fotográfico de María Luisa García Gutiérrez. Mayo 2017. Esta imagen representa parte del trabajo infantil en el corte de caña durante una jornada laboral en la localidad de San Lorenzo, Tepetlán. La “cuadrilla” estaba integrada por ocho adultos, un joven y cuatro niños.

Como resultado de las participaciones de las niñas y los niños trabajadores, uno de los factores más importantes de trabajo infantil en la comunidad es la división sexual del trabajo; en efecto, niños y niñas de estas comunidades desde edades tempranas forman parte de las actividades agropecuarias y del hogar, ya sea en el sector agrícola, ganadero, pecuario o doméstico. Estas prácticas son parte de las costumbres laborales en comunidades rurales como parte de la cultura de la economía agrícola campesina con la finalidad de generar el sustento familiar de todos los integrantes.

En uno de los talleres realizados con los grupos, una niña hacía hincapié en que ésta situación se presenta con frecuencia en su hogar. *“A mi papá no le ayudo; bueno si, nomás cuando me manda a mandaos y a mi mamá le ayudo a barrer,*

a limpiar o a lavar trastes y a vender pan” (Niña 1, 8 años, estudiante). En este ejemplo se aprecia claramente que las actividades dirigidas por los adultos y realizadas por las niñas se convierten en parte de la vida cotidiana.

Las actividades en que los niños participan en comunidades rurales son en los cultivos de maíz, frijol, calabaza, chile, café, entre otros; así como también en el cuidado del ganado bovino y caprino. Hay situaciones donde la familia completa (papás e hijos) son un apoyo esencial para la producción agrícola campesina; existen situaciones donde las niñas y mujeres se insertan a las actividades agrícolas y domésticas de manera permanente.

En uno de los grupos de discusión utilizado como técnica metodológica, la mayoría de los niños comentaba que trabajar les gusta mucho; decían incluso que si en un futuro no tenían las posibilidades de estudiar, para ellos no era gran problema porque en ese momento se preparaban para afrontar su vida en cuestiones económicas de una manera decente y productiva; incluso, se presentó un caso en que un niño mentía al decir que también trabajaba en la producción agrícola pero por la interacción y cercanía de sus compañeros a su vida personal, lo desmintieron instantáneamente, esto da cuenta de la importancia y respeto que los infantes dan a la actividad productiva.

Entre los niños que participaron en los grupos, mencionaban que el corte de caña es la actividad que más les gusta porque les permite estar más cerca de sus padres e interactuar con otras personas de la localidad. *“A mi mamá le ayudo a recoger la leña, le ayudo a traerla y le ayudo a mi papá cuando voy a cortar caña, luego le ayudo a echar abono. A traer el maíz a la milpa también le ayudo*

y luego vamos a cambiar el agua" (Niño 2, 7 años, estudiante). Sin embargo, es importante mencionar los riesgos a los que se enfrentan las personas que laboran en este tipo de cultivo, principalmente los niños, ya que las herramientas utilizadas son escasas a comparación del proceso que se realiza para cada uno de los cultivos que se generan.

Un claro ejemplo es el de uno de los jóvenes cortadores de caña entrevistados. *"Sí, el año pasado me corte; bueno, sí me corte la mano y estuve tres meses sin trabajar, tuve una suturación de veintidós puntos en la mano izquierda y pues no podía yo trabajar, me tuvieron que añadir de nuevo los tendones"* (Joven 1, 17 años, estudiante y trabajador). De esta manera son notorias las estrategias de reproducción, las cuales permiten la relación social en el ámbito rural. Tales estrategias, están dadas dependiendo la edad, el sexo, la educación, el número de integrantes de cada familia y la fuerza de trabajo que cada uno desarrolla.

Las cuales, como menciona De Oliveira y Salles (1984): Se conciben como prácticas sociales realizadas consciente o inconscientemente para mantener o cambiar la posición social de los sujetos que las ejecutan. Prácticas que si bien encuentran límites en los condicionantes macrosociales, funcionan igualmente como elementos constituyentes de las estructuras. (p.14)

La población infantil de comunidades rurales está inserta en el trabajo agrícola, en actividades cotidianas y temporales que corresponden a la sobrevivencia diaria para obtener ingresos económicos o beneficios propios inmediatos. De esta manera, la inserción laboral infantil se convierte en una posibilidad más para establecer relaciones de cooperación, socialización y relación familiar ya que

responden a intereses y necesidades de la sociedad en general.

La inserción laboral infantil es una representación de la diversidad de trabajos productivos. Existen situaciones donde los niños trabajan acorde a su edad, espacio, fuerzas requeridas y la protección para realizar las actividades necesarias. Así también, la OIT (2002) define el trabajo infantil como:

El trabajo que priva a los niños y niñas de su infancia, su potencial, y su dignidad; y que es nocivo para su desarrollo físico y mental. Se refiere a trabajo que:

- a) Es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para el niño o la niña.
- b) Interfiere en su escolarización:
 - Privándole la oportunidad de ir a la escuela,
 - Obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o,
 - Exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado.

Existen también casos donde la población infantil se inserta al trabajo agrícola para obtener reconocimiento dentro del grupo social en el que se encuentra inmerso, parte de los niños considera que entre mayor esfuerzo y jornadas laborales realice, este obtendrá mayor respeto con el resto de sus compañeros, e incluso, padres y adultos en general. Otros donde su fuerza de trabajo es utilizada para el apoyo económico familiar y los procesos de acumulación de la industria y empresa, tal es el caso de la caña de azúcar.

Uno de los principales factores del trabajo infantil en la producción agrícola campesina es que la mayoría de la población que lo realiza se encuentra en comunidades con alto grado de marginación, en el que los niveles de pobreza, educación y la cultura son muy bajos. En este sentido, los niños son la población más vulnerable ante las problemáticas que existen dentro de la sociedad en la que se desarrollan, sus roles están determinados mediante la praxis social, cada una de las actividades que ellos realizan están sujetas a las funciones que los adultos generan en ellos.

Niñez y adolescencia trabajadora en contextos urbanos: experiencias y subjetividades sobre el trabajo infantil en Xalapa, Veracruz

Analizar las experiencias de supervivencia de la niñez y adolescencia trabajadora en las calles, es colocar una multiplicidad de prácticas y formas identitarias condensadas en la cultura callejera². Desmontar el enfoque objetivista de erradicación del trabajo infantil, implica situar la discusión académica en otras coordenadas de análisis, que trasciendan las nociones legales/normativas y de intervención social, de un fenómeno socio-histórico que demanda mayores alcances para su comprensión.

Para ello, es necesario situar, que las representaciones sociales sobre el trabajo infantil, están delineadas por los contornos históricos y político/económicos, que expresan una forma

2 Para Philippe Bourgois (2010), la cultura callejera significa “[...] una red compleja y conflictiva de creencias, símbolos, formas de interacción, valores e ideologías que ha ido tomando forma como una respuesta a la exclusión de la sociedad convencional. La cultura de la calle erige un foro alternativo donde la dignidad personal puede manifestarse de manera autónoma” (p. 38).

de sociedad, de estatalidad y su maridaje con los modos de acumulación capitalista. Al respecto, la historiadora Susana Sosenski (2010) apunta “el trabajo infantil ha estado condicionado por características sociales, políticas, culturales y económicas, por los espacios en los que acontece, por los contextos determinados, los conflictos y contradicciones de cada sociedad y sus actores” (p. 135).

Trazar estos horizontes analíticos, conlleva a identificar la convergencia entre las relaciones asimétricas intergeneracionales, las formas de integración subordinada de la fuerza de trabajo infantil y las subjetividades de la niñez y adolescencia trabajadora en las calles.

La reconstrucción histórica del trabajo infantil en las sociedades industriales, nos muestra que la fuerza de trabajo infantil, ha sido integrada a las sociedades del trabajo y a los modos de producción, en una lógica pendular: bajo un régimen de control de poblaciones precarizadas y en esquemas de explotación de mano de obra dúctil para ciertas tareas del proceso productivo³.

3 Las denominadas workhouse, fue un modelo de internamiento asilos/talleres que Marx (1975) en su obra *El Capital* definiría como “presidios de la miseria y la esclavitud”. En estas casas, coexistían diversos grupos sociales en condiciones de precariedad. Recuperando el reporte de los Comisionados de la Administración y Prácticas de Operación de las Leyes de los Pobres, se aprecia la concepción de estas casas: “[...] vivían madres de niños sin padres y prostitutas que no se avergonzaban y se asociaban libremente con los jóvenes, quienes tenían los ejemplos y conversación de frecuentes huéspedes de la cárcel del condado, de los vagabundos, de los mendigos degenerados, y de otras personalidades de la peor calaña.

Por lo tanto, el enfoque proteccionista de erradicación del trabajo infantil, no sólo es un asunto de doble moral (Saadhe, 2011). Además, expresa las contradicciones del discurso liberal de los derechos humanos condensado en una racionalidad capitalista, que descoloca las formas estructurales de la dominación y el despliegue de las formas de explotación a sectores de poblaciones consideradas como residuales. En consonancia con el argumento, el sociólogo Manfred Liebel (2003), en torno a su crítica al enfoque abolicionista del trabajo infantil expresa:

Con su definición de las “formas más graves de trabajo infantil” sólo abarca las formas de explotación, que como una especie de “reliquias” por así decirlo, obstaculizan la modernización y racionalización de la economía capitalista, sugiriendo que la explotación de niñas y niños es ajena al capitalismo y puede ser erradicada sin cambios fundamentales en la economía. (p. 209)

En el texto intitulado “El trabajo infantil en la ciudad de México 1924-1934”, el aporte historiográfico de Sosenski (2011), devela que en el México post-revolucionario la niñez formaba parte de las formas de reproducción social que se configuraban en la subsistencia familiar a partir del trabajo y el proceso de escolarización.

También, frecuentemente, se agregaban algún ciego solitario, y uno o dos subnormales o locos [...] En tales receptáculos los pobres estaban a menudo aprisionados” (Villarespe, 2002, p. 16). Consultar Crowther, M. A. (1992). *The workhouse*. *The British Academy*, 78, pp.183-194.

La autora al recuperar los datos del Censo Obrero de la época, demuestra que el trabajo infantil en los talleres e industrias, representaba un desplazamiento de la mano de obra femenina, la competencia y reducción salarial, desmontar el conflicto en la relación capital-trabajo, ampliar las formas de explotación y la complementación del trabajo adulto masculino. La posición gubernamental de la época era ambivalente, mientras se reconocía y promovía el trabajo en los talleres y las fábricas como proceso formativo vinculado a la escuela, por otro lado, se criminalizaba el trabajo no regulado en las calles, a partir del encierro y el estigma social.

En razón de esta discusión, colocar las experiencias y subjetividades de la niñez y adolescencia que trabaja en las calles, nos permite abrir la categoría analítica sobre el trabajo infantil. Entendemos la dimensión subjetiva, como las expresiones en que los individuos y grupos infantiles trabajadores en calle, manifiestan sus formas de percibir, sentir y valorar el trabajo infantil, es decir, “lo implicado en su interior subjetivo” (Olivo, 2013, p. 15).

Con base en los hallazgos de la investigación “Análisis de las interacciones de la niñez adolescentes trabajadores en Xalapa, Veracruz”, podemos extraer que el significado del trabajo infantil es ambivalente: hostilidad/riesgo y como potencial de interacción, juego y organización. En una dimensión, se encuentra la interiorización de la hostilidad y riesgo que representa desarrollar su actividad económica en las calles del espacio urbano, que se configura a nivel multicapilar.

En la primera capa, la ciudad es trazada desde la visión dominante funcionalista de lo urbano, cuya racionalidad planificadora, se traduce en la fragmentación, ordenamiento social y la segregación urbana⁴ (Lefebvre, 2013; Davis, 2006).

El desarrollo e imagen urbana de la ciudad moderna y para la reproducción social capitalista, produce la composición y ritmo del espacio urbano, para el tránsito de individuos orientados al intercambio comercial formal, el consumo y la no apropiación del espacio público. La triada infancia/trabajo/calle, representa una afrenta a la normalización e imagen de progreso, lo que activa una serie de mecanismos estatales de regulación y control social.

La segunda capa, es experimentada en el hostigamiento por parte de actores estatales (policías e inspectores) ante la actividad económica no formal, que configuran una serie de mecanismos de retiro forzado o incautación de sus productos de venta. La tercera capa, es percibida en las formas de exclusión y discriminación social por parte de actores estatales/no estatales “luego la gente llama a los polis o a los del DIF para que nos quiten, les molesta que estemos aquí” (Adolescente varón, 15 años, limpiaparabrisas). Finalmente, el riesgo adquiere un sentido exponencial, ante el encadenamiento de violencias en el espacio público, que se traduce

4 Para Mike Davis (2006), la segregación urbana se entiende como: [...] una incesante guerra social en la que el Estado interviene en nombre del progreso, del embellecimiento e incluso de la justicia social, para redibujar las fronteras urbanas en beneficio de propietarios de terrenos, inversores extranjeros, elites nacionales y clases acomodadas [...] el desarrollo urbano actual todavía se esfuerza para simultanear el máximo beneficio privado con el máximo control social. (p. 130)

en violencias concatenadas como la violencia interpersonal, violencia de género y la violencia social.

Ante el contexto adverso y hostil, la niñez y adolescencia trabajadora en las calles, condensa sus prácticas en la cultura callejera, como un conocimiento acumulado de experiencias para sortear los riesgos en las calles. Estas experiencias, se despliegan en una serie de estrategias de supervivencia, que se expresan en la movilidad y trayectorias en el espacio urbano, la organización colectiva para la venta de sus productos y sus traslados, la re-significación de su posición familiar a partir de la capacidad en la generación de ingresos por su actividad económica, la apropiación simbólica de espacios para el juego, las interacciones significadas con sus pares y la identificación de redes de apoyo en las calles para el acceso a sus satisfactores inmediatos, como se expresa en el siguiente testimonio: *“Yo quiero unos zapatos y me pongo afuera de la Zapatería X -el dueño me conoce- y me regala pa mí y mis hermanos, si quiero ropa nueva, bajo a la tienda que me conocen, si quiero consultas voy a Matraca, en Caritas del centro comía, cuando quiero mis útiles, me pongo en la calle con mi lista y hay gente buena y me los compra”* (Adolescente mujer 1, 15 años, vende tamales).

Por lo tanto, las subjetividades de la niñez y adolescencia en torno al trabajo infantil, condensa la interiorización de la exclusión/discriminación social, los riesgos y violencias del trabajo en calle; y sus formas de desbordamiento o mediación a partir de la potencialidad de la cultura callejera, como una expresión de una identidad que se actualiza y reconfigura en las prácticas concretas de la vida en calle y que está contenida por una historia de su

control y exclusión social. *“La calle es nuestra vida, la banda es la familia, aquí nos respetamos, yo cuido que no haya broncas y que no se droguen aquí, si te portas -chido, chido- te tratan y así sin peleas ni monas, ganamos más -varo-, aunque a veces los -chiapas- tiran mucha basura y les obligo a que la levanten, el -coto- es mantener el crucero -chingón pa- que la gente no se saque de onda y los polis no te quiten”* (Adolescente, 16 años, limpiaparabrisas).

Consideraciones finales

Como resultado del abordaje de ambas investigaciones, apuntamos la reflexión y el análisis en las siguientes coordenadas. El enfoque abolicionista del trabajo infantil impulsado por los organismos internacionales y su traducción en los marcos normativos y las políticas públicas gubernamentales, al poner en el centro de su intervención la erradicación de la actividad económica de la niñez y adolescencia en contextos urbanos y rurales; descoloca las condiciones estructurales e históricas que produce el trabajo de niñas, niños y adolescentes como: la precariedad familiar, la desigualdad social, las violencias, la marginación, la vulnerabilidad y la exclusión social.

En este sentido, este enfoque nubla las contradicciones que producen el modo de acumulación capitalista y su traducción en las relaciones de maridaje entre el Estado y el mercado. Históricamente, el trabajo infantil incorporado al sector productivo y en la lógica desarrollista, ha representado la utilización de mano de obra barata, la ampliación de las formas de explotación y el control de la vida infantil.

Los mecanismos estatales de regulación del trabajo infantil, bajo el discurso de la protección de derechos de la niñez, se colocan como actores institucionales que vigilan y regulan la crianza familiar en contextos de pobreza y vulnerabilidad, desde una

posición de doble moral. Se interviene de manera legal, administrativa y asistencial para la erradicación del trabajo infantil con acciones paliativas, al mismo tiempo, que permite las condiciones de explotación económica infantil por los grandes sectores productivos y comerciales.

Pensar la subjetividad de la niñez y la adolescencia trabajadora en contextos rurales y urbanos, implica profundizar en las prácticas y experiencias de la cultura campesina y la cultura callejera. Desde la diversidad del contexto, los niños y las niñas en el trabajo agrícola campesino, perciben su actividad económica como una forma de socialización con sus referentes familiares, con sus pares, el auto-reconocimiento de sus propias capacidades y el reconocimiento del protagonismo infantil dentro de la comunidad. En su acontecer cotidiano, el trabajo es concebido como una experiencia de aprendizaje, transmisión e intercambio de saberes e interiorización del valor humano del trabajo y su relación con la tierra.

En la cultura callejera, el trabajo en las calles es una experiencia ambivalente. La dimensión de hostilidad y riesgo está asociada a los contextos urbanos actuales: las violencias, los controles estatales y la discriminación son los enclaves permanentes a sortear en las experiencias de movilidad urbana. Más allá, de la contribución a la economía familiar, también su actividad es percibida como una forma de organización colectiva para la supervivencia, un espacio de sociabilidad con diversos grupos sociales en las calles y del reconocimiento para el acceso a diversos satisfactores negados en el espacio familiar.

La niñez trabajadora campesina y en las calles, tienen sus propias formas de concebir el trabajo infantil. Comparten el aporte económico a la familia precarizada, las relaciones con sus pares, la

satisfacción de necesidades, la identidad entre sus propios grupos y el horizonte de la comunalidad con significados diferenciados. Al mismo tiempo, están expuestos a las diversas formas de explotación económica infantil, el maltrato infantil, la pobreza, la exclusión escolar y los riesgos diferenciados de la propia actividad económica.

Finalmente, abordar el tema de la niñez y la adolescencia trabajadora desde una mirada sociológica, implica analizar las dimensiones objetivas y subjetivas del fenómeno social. Es pertinente para su estudio, alejarse de juicios de valor, que invisibilicen las tensiones, conflictos y contradicciones que se generan tanto en el aspecto personal, familiar, comunitario y social.

Referencias bibliográficas

- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la Sexualidad: La Voluntad de Saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Davis, M. (2006). *Planeta de las ciudades miserias*. España: Ediciones Akal.
- De Oliveira, O. y Salles, V. (1988). Acerca del estudio de los grupos domésticos: un enfoque sociodemográfico. En De Oliveira, O., y Salles, V. (comps.), *Grupos domésticos y reproducción cotidiana* (pp.11-36). México: UNAM, El Colegio de México y Miguel Ángel Porrúa Librero Editor.
- Faladory, G. (1986). *Proletarios y campesinos. Economía campesina y economía capitalista*. México: ED. Eón Editores.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Liebel, M. (2003). *Infancia y Trabajo*. Perú: IFEJANT.
- Olivo Pérez, M. Á. (2013). *Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica*. México: Gedisa.
- Organización Internacional del Trabajo. (2002). *Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Recuperado de <http://www.ilo.org/declaration/lang-es/index.htm>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista Sociología*, (27), 81-102.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. Tercera Época *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, (26), 99-114.
- Saadeh, A. (diciembre, 2011). Niñez y adolescencia trabajadora: un asunto de doble moral. Rayuela. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, (4), 161-169.
- Sosenski Correa, S. (2010). *Niños en Acción: El trabajo infantil en la ciudad de México 1924-1934*. México: El Colegio de México.
- Sosenski Correa, S. (diciembre, 2011). El trabajo infantil en México: una historia inconclusa. Rayuela. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, (4). Recuperado de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Art.%20Susana%20Sosenski%20Correa.pdf>
- Taylor, J. S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Villarespe, V. (2002). *Pobreza: teoría e historia*. México: UNAM.

Técnicas de acción participativas para reflexionar sobre la violencia escolar en un telebachillerato

María del Carmen Yoval Vázquez

Ricardo Ávila Cerón

Diego Alejandro Fernández Contreras

Las reflexiones que se presentan en esta contribución se derivan del proyecto diagnóstico “Violencia interpersonal: el caso del Telebachillerato Independencia de la colonia Plan de Ayala, en la ciudad de Xalapa, Veracruz”¹. El objetivo general de la investigación consistió en identificar las modalidades y tipos de violencia dentro del Telebachillerato Independencia en Xalapa, Veracruz; de acuerdo con el ambiente escolar, las interacciones sociales y la influencia del entorno social. Dicho diagnóstico se realizó en el periodo Agosto/2018-Julio/ 2019. Para elaborar este diagnóstico decidimos llevar a cabo una serie de actividades recreativas con las y los alumnos del Telebachillerato. En un primer momento, lo que buscamos fue generar un ambiente de confianza, con actividades que no comprometieran la integridad de los alumnos y alumnas y que nos permitieran aproximarnos a la temática de la violencia. Al obtener esta información lo que creímos pertinente fue evidenciar y visibilizar la temática entre los alumnos, alumnas y los maestros, ya que nuestra finalidad fue generar conciencia y orientar acciones para la prevención y erradicación de las violencias. El diagnóstico social sobre la violencia interpersonal en el Telebachillerato Independencia, atravesó por diversas etapas, por ello, en este artículo se abordarán algunas reflexiones desde la experiencia metodológica.

Palabras clave

Violencia escolar

Adolescentes

Aminación
sociocultural

Investigación
acción-participativa
IAP

¹ Surgió en el marco de dos Experiencias Educativas cursadas en la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana: Planeación y Políticas Sociales, donde se realizaron diversas actividades que correspondieron a dos momentos de la investigación. En el caso de Planeación, la intención fue realizar diagnósticos a partir de problemas sociales, situados espacial y temporalmente bajo los enfoques de la Animación Sociocultural y la Investigación-Acción-Participativa (en adelante IAP). Después del acercamiento al contexto y a los participantes, se indagó sobre la respuesta gubernamental ante la problemática de estudio, en este caso programas y protocolos de atención y prevención a la violencia en las escuelas. Este segundo momento se llevó a cabo en Políticas Sociales.

Abstract

The reflections presented in this contribution derive from the diagnostic project “Interpersonal violence: the case of the Telebachillerato Independencia in the Plan de Ayala neighborhood, in the city of Xalapa, Veracruz”. The general objective of the investigation consisted of identifying the modalities and types of violence within the Telebachillerato Independencia in Xalapa, Veracruz; according to the school environment, social interactions and the influence of the social environment. This diagnosis was made in the period August / 2018-July / 2019. To prepare this diagnosis, we decided to carry out a series of recreational activities with the students of the Telebachillerato. At first, what we sought was to create an environment of trust, with activities that did not compromise the integrity of the students and that allowed us to approach the issue of violence. When obtaining this information, what we thought was pertinent was to make the subject visible and visible among the students, since our purpose was to raise awareness and guide actions for the prevention and eradication of violence. The social diagnosis of interpersonal violence in the Telebachillerato Independencia went through various stages, therefore, this article will address some reflections from the methodological experience.

Keywords: School violence, Adolescents, Sociocultural Animation, Participatory Action Research

¿Qué es la violencia?

Para la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) “es el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (2002, p. 1). Así mismo la violencia altera el desarrollo de toda sociedad, pues consideramos que es un problema colectivo que no respeta los distintos escenarios de nuestra vida cotidiana y se hace presente en la vida de las y los jóvenes dentro de los planteles educativos y en su entorno familiar y social.

Para el Dr. José Alfredo Zavaleta Betancourt (2014), la violencia escolar se ha naturalizado entre los y las estudiantes, pues ya no la ven como violencia, sino como una reacción de amistad que pasa desapercibida por los y las que la realizan.

Por lo tanto, entendemos que la violencia escolar se manifiesta a través de juegos, ya que en ocasiones, los empujones, pellizcos, jalones, insultos verbales, celos, bromas hirientes, burlas, etc., normalizan la violencia en la vida cotidiana de los y las estudiantes.

Esta problemática ha puesto en discusión el pensar a la escuela exclusivamente como un lugar de socialización, de construcción de conocimiento y de formación de valores. No obstante, esta crítica debe plantearse bajo una mirada contextual, que permita identificar las características de nuestra sociedad actual para rastrear las causas que originan las conductas violentas. Las investigaciones que se revisaron adoptan múltiples enfoques, pese a que existen diferencias conceptuales y metodológicas

para valorar la problemática, concluyen que la violencia física y verbal serían las formas más comunes y recurrentes de esta violencia, siendo la adolescencia y la juventud los momentos en los que se producen. Al respecto, Zavaleta (2014) sostiene que las edades en las que se detectan comportamientos hostiles entre pares, oscilan entre los 13 y los 17 años.

Los datos y análisis que han ido ofreciendo los estudios de violencia escolar a nivel mundial han puesto en alerta a las instituciones escolares y a otros organismos que trabajan con infancia y juventud. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF), reconocen la importancia de la problemática que se ha ido expandiendo a una escala macro, principalmente por las afectaciones de forma progresiva y significativa en los aprendizajes y el desarrollo emocional de niños, niñas y adolescentes en edad escolar. Por esta razón, han implementado diversas estrategias que apuntan a fortalecer el trabajo de las comunidades educativas, con apoyos de especialistas y programas educativos que puedan prevenir conductas de riesgo.

De acuerdo con la descripción anterior, UNICEF (2015), expone que la violencia escolar o bullying presenta las siguientes características: "a) es intencional de uno/a o varios/as compañeros/as hacia otra persona para causar dolor y sufrimiento, b) implica una relación desigual o desequilibrio de poder, en este caso la víctima se percibe vulnerable, desprotegida y sin los recursos del agresor o agresora, c) es una práctica repetida, es decir, no es un episodio aislado, es continuo, y d) se da en una relación entre pares o iguales" (p. 57). Desde

nuestra perspectiva, para la OMS la violencia es un conjunto de conductas abusivas ejercidas por una o más personas que buscan dañar y afectar el bienestar de otras, estas se pueden presentar en diferentes ámbitos, tales como la casa, la escuela, el trabajo, la vía pública, entre otras.

Violencias experimentadas en el espacio escolar

El tipo de violencia más visible en nuestro contexto de estudio es el acoso o intimidación. Sin embargo, constituye una modalidad más dentro de la gama de prácticas de abuso de poder presentes en la escuela, entre estas podemos señalar: las peleas, los golpes, los insultos, las burlas y el lenguaje hiriente, que en conjunto con el uso de la tecnología se vuelven más dañinos por la divulgación que se hace de éstos de manera expresa.

Dentro de este proyecto, damos cuenta que una de las principales causas de la violencia es el debilitamiento del entorno familiar, pues es en este contexto donde se produce y naturaliza la violencia de pareja entre los progenitores, los comportamientos antisociales, el consumo de alcohol y drogas, los roles de género tradicionales, la disfuncionalidad familiar, la naturalización de la violencia masculina, las violaciones sexuales por parte de los mismos familiares, etc., condicionan la aparición de expresiones de violencia entre las y los jóvenes. Cabe destacar que la cultura mexicana tiene un legado histórico en el que se han reproducido patrones patriarcales, los cuales en el seno familiar se traducen en roles de género basados en el machismo.

Otra de las causas de la violencia escolar, se debe a la condición socioeconómica y a los grupos sociales a los que se adscriben los y las jóvenes,

entre ellos "las pandillas", estas generan, en la mayoría de los casos, que las y los jóvenes se inicien en el consumo de alcohol y drogas.

Otra de las problemáticas que observamos en las y los estudiantes es la no pertenencia al barrio, ya que muy pocos alumnos son de la colonia Plan de Ayala y algunos otros son de las demás intercolonias que se ubican en esta zona geográfica, las y los jóvenes vinculan esto a la no pertenencia al barrio lo cual produce distanciamiento y riñas entre pandillas. En algunos casos se genera desintegración de las y los estudiantes, discriminación y exclusión. Por otro lado, en el espacio público de la colonia Plan de Ayala, se observa que la dinámica social se ha tornado insegura, debido a la falta de espacios recreativos, a las carencias de los servicios públicos, al descuido de áreas verdes, la falta de iluminación y la falta de seguridad pública.

Como señala Sánchez (2016), la violencia en las escuelas se ha incrementado y ésta se manifiesta de forma diversa y con mayor intensidad. También se ha identificado que ésta se desarrolla en el contexto de inseguridad que caracteriza al país, lo que ha incentivado la participación de un abanico de actores del sistema educativo y fuera de él, porque consideran que la violencia en la escuela puede vincularse a los patrones de violencia que se producen en la vida cotidiana como resultado de la delincuencia y el deterioro del tejido social.

Desde un punto de vista macro social, se traza un acercamiento en el que los procesos socio-económicos derivados de la globalización han provocado la precarización y desigualdad de oportunidades en áreas tales como: salud, habitación, trabajo, educación, relaciones de sociabilidad, seguridad, información y conocimientos,

y participación política (Tavares-dos-Santos, 2009 en Sánchez, 2016). De tal modo que, en lo que atañe a la articulación del binomio escuela y sociedad, la violencia en el espacio escolar se vincula a la crisis social que se vive y que se expresa en las altas tasas de desempleo, en el aumento de los fenómenos de pobreza, en los efectos sociales desestructurantes del retiro del Estado en la toma de responsabilidades de la estabilidad social, de la falta de políticas públicas universales y de la pérdida de capacidad de anclaje de la institución escolar que se desenvuelve en ese entorno.

Recuento de las técnicas participativas

Los resultados expuestos, se desprenden de un conjunto de técnicas de acción participativas que son diferentes a las aplicadas en la investigación tradicional. Es preciso destacar que, en la realización del diagnóstico, la visión que orientó el proceso de investigación tiene que ver con la mirada autoimplicante de los problemas sociales, es por eso que consideramos que el sujeto que vive la problemática no es cosificado, sino que es concebido como un agente potencial que puede transformar su realidad.

Por otro lado, se considera que en el proceso de indagación, los instrumentos y técnicas que se apliquen deben tener en cuenta la subjetividad de los y las participantes. De forma que para nuestro caso, se realizaron diversas acciones para la inmersión en el campo y otras relacionadas con la creación de confianza y empatía con los y las adolescentes del Telebachillerato Independencia.

Así bajo el enfoque cualitativo, la ruta metodológica se corresponde con la propuesta de Cembranos (1999), quien afirma que el diagnóstico

social es un instrumento para conocer la realidad y transformarla. Antes de describir las dos dinámicas aplicadas, es importante mencionar las etapas que se siguieron:

Etapa 1. Recorrido, identificación del territorio y de actores clave

Etapa 2. Revisión de la literatura

Etapa 3. Acercamiento con la población estudiantil

Etapa 4. Aplicación de dinámicas

Etapa 5. Entrevista a docentes

Etapa 6. Análisis de la entrevista y de los materiales obtenidos en las dinámicas

Dinámica 1. Dibujando los problemas de mi comunidad y mi telebachillerato

En esta dinámica participaron 40 estudiantes, con quienes de manera inicial, se realizó una charla sobre su comunidad, para ello se agruparon en tres equipos y nos contaron las principales problemáticas de su telebachillerato y su comunidad. Realizaron una exposición donde pegaron imágenes en representación de las problemáticas en dos niveles: en un primer círculo (centro) colocaron los problemas de su centro escolar y en un segundo círculo los de su comunidad. Algunos y algunas dibujaron y decoraron el material (usando revistas, periódicos, cartulinas, hojas de colores y plumones) que se les dio para que pudieran trabajar, en él plasmaron: drogadicción, alcoholismo, la falta de alumbrado público y la violencia, como principales problemáticas. Al final se hizo una reflexión colectiva de posibles causas que originan aquellas situaciones con mayor énfasis en la violencia.

Los y las adolescentes del Telebachillerato Independencia identificaron que dentro de los casos de violencia que se presentan en la institución, el más recurrente es: el bullying o acoso escolar, que se manifiesta a través de bromas, apodos, chismes, golpes y empujones. Según sus narraciones, las agresiones son vistas como juego, como una práctica que no genera daños físicos ni psicológicos, para ellos, es una forma de relacionarse. Así mismo comentaron que han presenciado embarazos de parejas que en algún momento fueron novios y otras ocasiones por violación, esto hace que algunas alumnas lleguen a tomar la decisión de abortar sin información, asesoría y apoyo de sus familias.

Dinámica 2. Silueta y violentómetro

Con estas dos dinámicas, los grupos escribieron cuáles eran sus metas y con respecto a estas, qué significa ser adolescente, también identificaron las acciones de violencia que han sido naturalizadas a través del violentómetro. En el caso del primer ejercicio, se le entregó al grupo una hoja con una silueta para que escribieran alrededor de ella, qué significa ser adolescente y cómo viven esta etapa, además de contar cuáles eran sus expectativas de vida personal y profesional. Después de esta dinámica compartieron en plenaria cuáles son sus experiencias en esta etapa que están viviendo.

Para iniciar la segunda actividad, se hizo una breve introducción acerca de las relaciones de noviazgo en su edad, algunos adolescentes se mostraron de alguna manera apenados e introvertidos. Pudimos observar que había varias parejas dentro del salón, las cuales en algunos puntos se dieron la tarea de participar más durante el pequeño debate que hicimos. En un segundo momento, colocamos el violentómetro (en papel

bond) y la mayoría pasó a colocar una bolita de color en los niveles de violencia que correspondía, hubo interés ya que se realizó una pequeña reflexión al final de la dinámica. Durante la actividad del violentómetro se pudo distinguir que algunas adolescentes eran muy extrovertidas, sobre todo cuando se trataban los temas de celos en las relaciones sentimentales.

Reflexiones finales

Es evidente el vínculo estrecho que guarda la violencia externa con la que se genera dentro de los centros escolares, sin embargo, también hay que distinguir el tipo de estudiantes y las problemáticas que enfrentan en la actualidad, es por eso que buscamos actividades dinámicas que les llaman la atención a las y los jóvenes de estas edades. Son personas que están experimentando cambios físicos y psicológicos, que buscan tener una identidad propia y pertenecer a un grupo de personas con las cuales poder compartir gustos, deseos, experiencias, comportamientos, etc.

Con la actividad del violentómetro logramos identificar que las formas de violencia que los y las jóvenes han presenciado y naturalizado con mayor frecuencia en la escuela son los insultos y las amenazas verbales, las peleas o riñas y las formas de violencia física como los empujones o puñetazos. Estas acciones son advertidas por las y los profesores de la comunidad escolar, quienes señalan estas formas de violencia como las más frecuentes y a cuya exposición repetida se encuentran los varones jóvenes, siendo éstos quienes las reciben en la mayoría de los casos. En el ámbito escolar, las formas de violencia que se presentan con mayor incidencia son las que corresponden a lo psicológico, tales como las burlas o el aislamiento.

Por medio de la entrevista que tuvimos con algunos profesores logramos encontrar concordancia entre estos y el estudiantado al compartir que las principales formas de sanción para los alumnos y alumnas fueron: llamar a los padres, los regaños del profesor y mandarlos a la dirección. “El papel que juegan los padres de familia aún debe ser debatido y mejorado. En muchas de las leyes son sólo gestores, escuchas y su participación se da únicamente en el marco de las Asociaciones de Padres de Familia, sin embargo, aún falta asignarles una función más protagónica en la gestión de la violencia” (Sánchez, 2016, p. 86). También es de vital importancia conocer el significado o las interpretaciones que cada uno de estos sujetos tenga de la violencia, interpretaciones que dependen de la historia personal de cada uno. El significado que den a esos actos de violencia podría ser un factor detonante de ciertas conductas ya sea como agresor, víctima u observador, recordando que estos son los actores principales en el fenómeno del acoso escolar.

Como parte de la actividad Dibujando los problemas de mi comunidad y telebachillerato los alumnos y alumnas mencionaron algunas de las principales carencias que existen en su entorno, es por esto que comentaron que la institución no cuenta con espacios recreativos o infraestructura, por ejemplo, la falta de energía eléctrica. Lo anterior imposibilita la impartición de algunas materias, otras de sus inquietudes es que su comunidad (colonia) no cuenta con áreas verdes o lugares de encuentros en común, por lo cual muchos jóvenes recurren a formar parte de pandillas.

Para que se cumpla el derecho a la educación y la participación social, resulta imposible que la construcción y fortalecimiento de la seguridad en los ambientes escolares pueda estar

a cargo exclusivamente de un actor, aun siendo éste el gobierno. Desde una perspectiva macro, la prevención, el tratamiento y la erradicación de la violencia que afecta a las escuelas y a su entorno requieren de la participación de múltiples actores, situados en diversos ámbitos. En este contexto, se sabe que las acciones más exitosas para la prevención y tratamiento de la violencia, se distinguen porque están fundamentadas en la colaboración de numerosos actores; lo cual les otorga cierta permanencia y consolidación, esto genera la apertura de los centros escolares a la sociedad, así como la promoción del aprendizaje, la cooperación y la confianza social.

Referencias Bibliográficas

Cembranos, F. (1999). El análisis de la realidad. En Cembranos, F., Montesinos, D., y Bustelo, M. *La animación sociocultural una propuesta metodológica* (7ª edición) (pp. 23-55). España: Editorial Popular.

OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, EU. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf

Sánchez, F. (2016). La violencia en las escuelas. El caso de las secundarias de las zonas metropolitanas de Xalapa, Veracruz 2008-2012 (Tesis para obtener grado de Doctor en Historia y Estudios Regionales). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

UNICEF. (octubre, 2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.unicef.org/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>

Zavaleta, J. A. (2014). Las zonas metropolitanas de Veracruz. En Zavaleta J. A., Treviño, E., y Jiménez, M. *La gestión de la violencia en las escuelas de educación básica en Veracruz* (pp. 29-47). Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.



Creando una biblioteca comunitaria con y desde las niñas y los niños: Promoviendo el protagonismo infantil¹

Kathia Núñez Patiño
Shally Ruiz y Ruiz
Ana Kristel Martínez

Las representaciones sociales (en adelante RS) influyen en la definición de los roles sociales, éstos a su vez aseguran la transmisión de las mismas. En una sociedad adultocéntrica, las niñas y los niños se socializan en espacios diversos, lo cual define roles que limitan, en gran medida, la participación infantil. Pensamos que es necesario construir junto con las niñas y los niños espacios de colaboración que nos puedan llevar a la reflexión sobre el papel que juegan ellos en la sociedad, para generar apertura que dé pie a la transformación de aquellas formas de accionar que impiden la valoración, la expresión de sus realidades y la externalización de sus necesidades, propiciando con ello un ejercicio en la creación protagónica de conocimientos. En este artículo, se expone una propuesta de investigación que se construye desde la colaboración con niñas, niños y sus familias, en una comunidad ch'ol de Chiapas. Consideramos que una biblioteca es un espacio donde el libro es una herramienta para la lectura del mundo y una posibilidad de transformación, a partir de la búsqueda de sentido tanto de lo que dice el texto como de lo que puede decir el mundo, leer implica interactuar a través de las propias referencias, por lo tanto, es de alguna forma un análisis de la realidad. En esta propuesta de trabajo que se dirige a la colaboración, hemos concebido a la biblioteca como un espacio que se construye también para la reflexión intercultural entre la escuela y la comunidad, que promueva la producción de materiales propios de lectura y oralidad impulsando con ello un protagonismo infantil desde abajo. Es un espacio alternativo para reflexionar e integrar tanto los saberes locales como los nacionales y globales desde el juego y el arte. Nos interesa también el rol acompañante de las y los adultos para potenciar que las niñas y los niños desarrollen sus capacidades y volverse así protagonistas de sus propias experiencias, y a su vez intervenir en los fenómenos sociales en los cuales se ven inmersos. Se trata de comprendernos y crearnos como adultos(as) y niños(as), como co-protagonistas responsables de incidir en los fenómenos sociales para el bien común.

Palabras clave

Protagonismo infantil

Colaboración

Representaciones
Sociales de la
infancia

Biblioteca
comunitaria

¹Nota aclaratoria: es necesario dar a conocer al lector y la lectora, que el presente artículo y el artículo titulado *El rol docente y el rol alumno-a desde las representaciones sociales de la infancia. Una mirada hacia el protagonismo infantil*, comparten perspectivas teóricas y conceptuales sobre la niñez, fundamentadas en: Morales, Cusianovich Retali, Alfageme, Cantos, Martínez, Moyano, Díaz, Corea y Lewkowicz.

Abstract

Social representations (hereinafter RS) influence the definition of social roles, these in turn ensure the transmission of them. In an adult-centered society, girls and boys are socialized in diverse spaces, which defines roles that greatly limit children's participation. We think that it is necessary to build collaboration spaces with girls and boys that can lead us to reflect on the role they play in society, to generate openness that will lead to the transformation of those ways of acting that prevent assessment, the expression of their realities and the outsourcing of their needs, thereby promoting an exercise in the leading creation of knowledge. In this article, a research proposal is presented that is built from collaboration with girls, boys and their families, in a Ch'ol community in Chiapas. We consider that a library is a space where the book is a tool for reading the world and a possibility of transformation, from the search for meaning both of what the text says and what the world can say, reading implies interacting through the references themselves, therefore, is in some way an analysis of reality. In this work proposal that is aimed at collaboration, we have conceived of the library as a space that is also built for intercultural reflection between the school and the community, which promotes the production of own materials for reading and orality, thereby promoting a child protagonism from below. It is an alternative space to reflect and integrate both local and national and global knowledge from play and art. We are also interested in the accompanying role of adults to empower girls and boys to develop their capacities and thus become protagonists of their own experiences, and in turn to intervene in the social phenomena in which they are immersed. It is about understanding and creating ourselves as adults and children, as co-protagonists responsible for influencing social phenomena for the common good.

Keywords: Child protagonism, Collaboration, Social Representations of childhood, Community Library

Las representaciones sociales (RS) para reflexionar el protagonismo infantil

Todo ser humano, de acuerdo con Schutz (1995), cuenta con un acervo de conocimiento a mano, "integrado por tipificaciones del mundo, no solo como existente, sino como existente antes de nuestro nacimiento; no solo como habitado por semejantes, sino como interpretado por ellos de maneras típicas; no solo como poseedor de un futuro, sino como poseedores de un futuro que, en el mejor de los casos, solo está parcialmente determinado" (p. 16). A través de este "acervo de conocimiento en mano" vivimos de manera cotidiana comprendiendo nuestro mundo, sabiendo cómo comportarnos, y qué situaciones no son socialmente aceptadas.

Cada persona tiene experiencias de vida únicas, a esa forma particular de interpretar sus vivencias, Schutz (1995) lo denomina "situación biográfica", es decir que "cada persona sigue durante toda su vida interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos" (p. 15). En este sentido, consideramos que las experiencias que la niñez tiene en sus contextos socioculturales son fundamentales para entender sus representaciones y propiciar procesos de participación infantil desde sus visiones, interpretaciones y necesidades, pero creemos que esto se fortalece positivamente cuando se pueden contrastar con sus coetáneos, es decir cuando se comparten en grupo.

De esta manera, para generar procesos de investigación colaborativa entre y con, niñas y niños nos interesa propiciar el que puedan compartir en principio, cómo se miran, por ende, es fundamental invitar:

[...] a la exploración y la creación colectiva de relatos corporales con un foco o eje de trabajo similar a una pregunta-semilla que nos impulsará hacia un camino particular. Reescribimos sobre algo que está ahí fuera, la cuestión que exploramos; pero, a la vez, nos reescribimos, porque la pregunta-semilla nace en nosotros y la exploramos desde el cuerpo como presencia, no como representación. El “cuerpo representado” es el cuerpo que damos por sabido, que podemos comprender, nombrar, conocer [...] el “cuerpo presente” es infinito, no se puede acotar, sí sentir. (Duran, 2017, p. 87)

Se puede decir que cuando un niño/a adquiere conocimientos, saberes y experiencias, los guarda en lo que Duran (1917) denomina su “mochila de historias vitales”, las cuales se resignificarán en su vida cotidiana, reescribiendo ideas de la realidad. En estos procesos, Schutz (1995) plantea, que el propósito principal del ser humano no es sólo interpretar o comprender el mundo en el que nace, sino efectuar cambios. Afirmando que “el mundo del sentido común es la escena de la acción social” (p. 16) y la interacción social es la que produce los significados que determinan el actuar.

De estos planteamientos, la “mochila de historias vitales”, es decir el yo biográfico, está conformado por símbolos que connotan un tejido compuesto por significantes emocionales, de sentimiento y pensamiento. Se puede entender que la cultura genera el rol. Las acciones del rol están sujetas por las RS, las cuales son conceptualizadas desde la psicología social por Moscovici (2001) como:

[...] un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, de establecer un orden que les permitirá a los individuos orientarse en su mundo social y material y llegar a dominarlo; segundo, de permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad proveyéndolos de un código para el intercambio social y un código para el nombramiento y la clasificación inequívoca de los varios aspectos de su mundo y de su historia tanto individual como de grupo. (p. 12)

Las RS son colectivamente construidas y se transmiten como pautas a seguir en la vida cotidiana a través de las interacciones sociales, se podría decir que el yo biográfico está constituido por éstas, ya que a través de ellas es que el ser humano interpreta su propia realidad guiando sus acciones y asumiendo roles para la interacción social. Desde este enfoque, un rol es un correlato necesario de la institucionalización del comportamiento, que influye en la acción de las personas que lo asumen encarnándose en la experiencia individual por medio de los roles (Berger y Luckmann, 2004). Por lo tanto, dentro de una sociedad quien sustenta un rol lo hace consciente de las normas sociales que se espera cumpla, la institución define al rol, pero a su vez el rol es el que permite que la institución exista, se transforme o conserve. Berger y Luckmann (2004) explican que en la vida del mundo cotidiano:

[...] existen normas para el desempeño de “roles”, normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad, [...] no solo se conocen en general las normas del “rol” X, sino que se sabe que esas normas se conocen.

Consecuentemente, todo actor supuesto del “rol” X puede considerarse responsable de mantener dichas normas, que pueden enseñarse como parte de la tradición institucional. (p. 96)

Entonces el rol es la acción (comportamiento) que la sociedad espera que realice un ser humano al participar en sociedad. Ésta acción está basada en las representaciones sociales dado que a través de ellas se elaboran “desde muy temprana edad, determinadas nociones, ideas, imaginarios y, por supuesto, identidades, que habrán de moldear y determinar su percepción, sus expectativas y sus comportamientos” (Glockner, 2007, p. 74). Las representaciones sociales son un entramado de significantes que influyen potentemente en los comportamientos, sus prácticas orientando las acciones y las relaciones sociales de acuerdo al rol asignado.

Condiciones para el protagonismo infantil

Según Morales y Retali (2008) las sociedades adultocéntricas se basan en sistemas de jerarquización por edades que producen discriminaciones etarias de los mundos adultos sobre los mundos de las y los jóvenes, generando relaciones desiguales y asimétricas que se construyen bajo sus términos, ideas, prejuicios y tópicos; se limita la capacidad de los niños/as de actuar en el mundo e incidir en él. Las representaciones sociales sobre la infancia (en adelante RSI) que resultan ser el comportamiento aceptado en una sociedad adultocéntrica, han sido recuperadas por autores como Cusianovich (2010), Alfageme, Cantos y Martínez (2003), Moyano y Díaz (2016) y configuran las ideas de:

- Niños/as como propiedad, son concebidos como hijos/as, propiedad de los padres y madres. Éstos son los que autorizan, poseen la patria potestad, dan permiso, habilitan o limitan la voluntad y los cuerpos de sus hijos.
- Niñez como futuro, es concebida como una etapa de latencia forjando la imagen del niño como hombre o mujer del mañana, es decir como potencia, como los futuros ciudadanos en los que se convertirán. Negándoles su presente, se les valora socialmente por lo que serán o llegarán a ser, no por lo que ya son.
- Infancia como privada, representa la búsqueda de su ocultamiento social como actor individual y colectivo, negándoles la participación activa en la escena social y política, debido a la naturalización de lo infantil al ámbito familiar.
- Niñas(os) como víctimas, hace referencia al peligro que corren debido a la supuesta naturaleza de inocencia, fragilidad y docilidad, que les vuelve vulnerables y necesitados de protección y cuidado.
- Niñez como peligrosa, al pensar y actuar de forma que pone en riesgo lo establecido, transgrediendo el orden.
- Niños(as) como incapaces, colocados bajo el eje de la protección, como sujetos necesitados de ayuda para ejercer su papel de agentes sociales. Se les ve como manipulables, influenciables, psicológicamente débiles. Configurando una personalidad colectiva y una autoimagen, de insignificancia y autocensura de sus participaciones.

▪ Niñas(os) como consumidores, designados por un mercado, consumidores cautivos que tienen que ajustarse a la demanda de consumo que implementa el mercado, sin que este se preocupe por sus necesidades reales.

En ese contexto, la niñez ha producido una serie de movimientos sociales que buscan reconocer el papel de las y los niños, es decir, hacer evidentes las experiencias y los escenarios en los que estos se autoorganizan y son apoyados por el mundo adulto que es empático con sus circunstancias de vida. En la ley será mucho más tarde -2011- que se logre considerar estas demandas y la defensa de sus derechos como un interés superior¹ (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

Desde los testimonios registrados por Morales y Retali (2018), para una niña de la Asamblea REVELDE², organización de niños(as) en Buenos Aires “ser protagonista no significa ser la protagonista de un teatro, para mí ser protagonista significa ser algo más que eso y es que seamos escuchados y que opinemos todos, no que sea una la protagonista. Que seamos escuchados, que se escuche nuestro pensamiento” (p. 140).

De esta manera, es necesario aprender a ser protagonista cotidianamente, por ello el protagonismo como estilo, como el carácter de la participación, de la

1 “Interés superior” como consideración fundamental y parámetro rector de todos los asuntos que se relacionan con los niños y las niñas, otorgándosele por tanto un carácter de participación protagónica.

2 Luchan por sus derechos, principalmente por el de ser escuchadas y escuchados, que su voz sea valorada por los adultos, que se les tome en cuenta en el momento de decidir algo y se les pregunte qué es lo que quieren.

identidad, de las relaciones sociales, exige una cuidadosa labor educativa que acompañe los procesos de construcción y ejercicio del protagonismo de los niños, niñas, adolescentes y el de sus educadores. Pero educabilidad no significa superior o inferior, sino el ser capaz de cambio, de transformación. (Cusianovich, 1999, p. 145)

La propia escuela está reproduciendo roles que reafirman las representaciones sociales de la infancia en los que se reflejan los valores de una sociedad adultocéntrica; por ello es necesario abrir espacios de reflexión y convivencia con las infancias que posibiliten el contraste de roles y percepciones sobre sus realidades, en donde puedan externalizar sus dudas y necesidades con confianza, propiciando las condiciones necesarias para ejercitar la creación protagónica de conocimientos en común.

La experiencia empírica

En respuesta a la necesidad de estos espacios de reflexión y convivencia para pensarse desde las premisas expuestas anteriormente y a partir de experiencias previas de investigación con las familias, las niñas y los niños de El Bascán, municipio de Salto de Agua, Chiapas (Bermúdez y Núñez, 2009; Núñez, 2018), surge la propuesta de construir una biblioteca comunitaria con la colaboración de los niños, las niñas y sus familias.³

3 Esta propuesta se desprende del proyecto de investigación “Bibliotecas comunitarias: diálogos interculturales y protagonismo infantil” (PRODEP, 2019-2020), coordinado por Kathia Núñez.

Dichas investigaciones previas han permitido visibilizar que la educación que el Estado dirige hacia los pueblos originarios, tiene deficiencias históricas que no terminan por ser atendidas con pertinencia cultural, en cumplimiento de los derechos políticos y culturales de estos grupos sociales. Una de esas deficiencias se manifiesta en la falta de espacios para la niñez indígena que les permita potencializar su desempeño académico con pertinencia cultural, es decir, una biblioteca que no sólo cuente con libros de ciencia, literatura nacional y universal, sino que, y sobre todo, sea un espacio de recopilación, registro y producción de libros y narraciones orales de los conocimientos, los saberes, la historia y la literatura local, tanto en español como en la lengua propia, lo cual permitirá propiciar diálogos horizontales entre la escuela y la comunidad.

La educación formal, genera contradicciones entre los procesos de socialización en la casa y la escuela, ya que en los dos espacios, la socialización responde a motivaciones diferentes y en ocasiones, sumamente contrastantes: la casa habilita a los niños para asumir responsabilidades colectivas a través del trabajo y del cuidado de la tierra, los cuales son el centro y motor que ha posibilitado la articulación del marco de representaciones que explican la realidad dentro de su grupo social; mientras que la escuela, bajo el supuesto de funcionar como puente para lograr la movilidad social expulsa a los niños y niñas de su comunidad, muchas veces debido a una desvalorización de la misma. De esta manera, los adultos ven en la escuela una posibilidad, cada vez más fuerte, para que sus hijos e hijas salgan de su comunidad a buscar una mejora en su calidad de vida, en lugar de promover procesos de valoración cultural y territorial que permitan generar condiciones de una vida digna desde la comunidad, lejos de

buscar insertar a los y las jóvenes en una dinámica de competencia y extrema individualización que se reproduce en las ciudades.

Consideramos que es necesario abrir posibilidades que permitan espacios de reflexión que propicien esta valoración cultural desde temprana edad, que se posicionen desde el protagonismo infantil, anclado en las prácticas culturales de la socialización local, proceso que sostenemos, en el caso de la población maya ch'ol de El Bascán, tiene ya esa potencialidad de participación que niñas y niños muestran en muchos de los ámbitos de sentido comunitario. En estas prácticas cotidianas como el trabajo alrededor de la tierra y el hogar, las fiestas y la asamblea, en particular éste último que pertenece a la dimensión política, no se restringe la presencia de la niñez, a diferencia de los espacios urbanos, donde, por lo general, la niñez está confinada al espacio de la casa y la escuela y considera los demás espacios sociales, como el político o el trabajo, “no aptos” o “seguros” para este grupo social, configurando un discurso proteccionista que limita su participación.

Por lo tanto, esta presencia generalizada de las niñas y los niños en todos los ámbitos de la vida comunitaria, predispone condiciones para reflexionarlas desde el protagonismo infantil. De ahí la importancia de conocer el contexto cultural para promover los procesos de colaboración que permitan el reconocimiento explícito de este potencial en la propia gestión de esta biblioteca comunitaria. Al tiempo que se reflexionan también, las prácticas individualistas, de competencia y consumo que se promueven en la escuela, las cuales, por lo general, desmantelan las relaciones de colaboración al sobreponer los tiempos escolares a las actividades familiares. Estas actividades son desplazadas cada

vez más por las tareas escolares, limitando a la niñez la posibilidad de acceder a los conocimientos y valores locales.

Desde este conocimiento previo del contexto sociocultural de El Bascán, y en diálogo con niñas y niños, surgió la necesidad de esta biblioteca con acuerdos que se toman en su asamblea, espacio que se consensó tener para tomar las decisiones, en las que participen y aporten todas y todos los involucrados en el proyecto. Por ejemplo, la biblioteca ya se instaló con los recursos propios de una de las investigadoras, a manera de reciprocidad en la investigación para los estudios de doctorado (Núñez, 2018). Una de las familias, colaboró con un árbol de su reserva para la madera de los muebles; las niñas y los niños con sus familias plantaron árboles para recuperar el que se cortó; así como la construcción de los muebles y dar el espacio físico donde está la biblioteca. Ahora ésta será acondicionada con recursos del proyecto PRODEP (2019-2020) y la formación del equipo de colaboración corrió bajo la metodología Bunko Papalote, A.C. de Xalapa (diciembre de 2018), con lo cual, no sólo se fortalece la colaboración, sino la vinculación de saberes.

La configuración de co-labor en esta biblioteca integra los diversos sentidos e intereses de los actores involucrados en la propuesta. Desde las familias se externa una necesidad de contar con material bibliográfico para atender las tareas escolares cada vez más exigentes por parte de los maestros, quienes no toman en cuenta que la escuela no ofrece ese acervo para que las niñas y los niños puedan cumplir, dejando a las familias con la responsabilidad, pero sin los recursos para lograr el cometido. Por otro lado, está el interés de los niños y las niñas por contar con espacios propios para el juego, el arte y la lectura, ejercidos

de manera personal y colectiva. Finalmente, se encuentra el interés de quien investiga por promover espacios de reflexión dialógica entre las niñas y niños, así como entre la comunidad y la escuela para construir espacios interculturales, que transformen la estructura desigual y racista que ha caracterizado a la enseñanza formal.

De esta manera es que se planteó instalar una biblioteca comunitaria -a cargo de las familias, las niñas y los niños-, considerada como un dispositivo metodológico, que promueva diálogos y procesos de reflexión, al tiempo que se construye un espacio propio con los niños y las niñas indígenas de la comunidad de El Bascán. En este contexto, el libro es concebido como una herramienta para la transformación a través de la lectura, es un ejercicio de búsqueda de sentido tanto de lo que dice el texto, como de lo que dice el mundo; leer implica interactuar con el libro a través de las propias referencias, lo que induce por lo tanto, a la realización de un análisis de su propia realidad.⁴ Desde estos planteamientos, la biblioteca es imaginada como un espacio de reflexión intercultural entre los saberes escolares y la comunidad, que promueva la producción de materiales propios de lectura y oralidad desde el protagonismo infantil. Un espacio alternativo para reflexionar e integrar tanto los saberes locales, como los de la educación formal desde el juego y el arte.

4 Este posicionamiento es retomado de la metodología de Bunko Papalote, A.C., de Xalapa Ver., socializado en el taller "Leer para transformar" para este proyecto en proceso, realizado en diciembre de 2019, con el equipo de investigación y la familia responsable de gestionar y continuar el proceso de la biblioteca comunitaria.

El camino para la colaboración

La metodología que se desarrolla se sustenta en establecer relaciones de colaboración entre los actores que participaron en los procesos de investigación, que responda a las necesidades e intereses de todos los involucrados, a través del consenso en todo el proceso investigativo. Se trabaja desde un enfoque etnográfico crítico que sistematiza la experiencia de colaboración. En este proceso se retoman herramientas tradicionales como el diario de campo, la observación participante y se integran otras técnicas y métodos participativos, como los talleres lúdicos, dibujos-entrevista y fotografías producidas por las niñas y los niños, manteniendo todo el tiempo el acuerdo y la negociación a partir de sus intereses e integrando otras herramientas que emanan de sus propios contextos culturales.

En una investigación colaborativa, generada desde una investigación activista “lo ideal sería definir, conjuntamente con el grupo organizado en lucha -que forma la base y parte del estudio- qué sería importante estudiar -tanto para el grupo como para el investigador-, cómo se debería estudiar y cuál sería el producto o serie de productos útiles para ambas partes” (Solano y Speed, 2008, p. 77). Desde estas experiencias con grupos sociales organizados, nos desplazamos a otros contextos, pero desde el mismo planteamiento y desde las prácticas culturales locales. Por ello, previo a la instalación de la biblioteca y al diseño de los talleres, se realizó una asamblea-taller para conocer los intereses de las niñas y los niños sobre dicho espacio.

El objetivo de esta primera asamblea fue pensar en acciones colaborativas con las niñas y los niños para integrar sus intereses y necesidades en la instalación y funcionamiento de la biblioteca,

desde la experiencia previa en que surge una primera biblioteca como forma de retribución con las niñas, niños y sus familias (Núñez, 2018). En esta nueva etapa, la biblioteca comunitaria se convierte en el propio dispositivo metodológico para construir procesos de reflexión y colaboración.⁵

En este marco, uno de los principales rasgos de esta propuesta metodológicamente hablando, fue desarrollar una estrategia didáctica encaminada a generar y respetar el protagonismo infantil y la colaboración, por lo tanto flexible, para modificarse de acuerdo a las necesidades del momento e integrar sus propuestas y a veces, incluso, cambiar el objetivo previo. A continuación, se expone la propuesta del diseño didáctico con la premisa de ser modificado desde las experiencias lúdicas y los intereses de las niñas y los niños.

5 En esta actividad participaron 16 niños y niñas de distintas edades que van de los 3 a los 13 y una joven de 17, quien ya está en el nivel escolar de medio superior. Por lo que el grupo es diverso y las y los niños más grandes, que ya cursan la secundaria y nivel medio superior se posicionan también como mediadores-acompañantes entre los más pequeños y el equipo de investigación.

Tabla1. Estrategia didáctica para la primera asamblea con las niñas y los niños integrantes de la biblioteca.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS DIDÁCTICAS	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS	EJES TEMÁTICOS	TIEMPO
Describir lo que ha significado el espacio de la biblioteca.	Dibuja lo que hace o imagina que es la biblioteca. Explica su dibujo. Escucha las participaciones de los y las demás.	Presentación con su nombre y su juego favorito. Hacer un dibujo sobre ¿Qué hago o imagino que se hace en este espacio?	Hojas Cosas para colorear	Qué ha sido la biblioteca.	40 Minutos
Imaginar qué te gustaría hacer en la biblioteca.	Dibuja lo que te gustaría hacer en la biblioteca. Explica su dibujo. Escucha las participaciones de los y las demás.	Momento para el movimiento: Canción "Yo tengo un tic". Hacer un dibujo sobre ¿Qué nos gustaría hacer en este lugar?	Hojas Cosas para colorear	Qué queremos que sea la biblioteca.	40 Minutos
Proponer acciones colaborativas para lograr acciones en la biblioteca.	Plantea posibles acciones colaborativas para el funcionamiento de la biblioteca. Dibuja acciones colaborativas. Escucha las participaciones de los y las demás.	Avioncito de la colaboración: en las áreas de un pie dirán ¿Qué crees que puedes hacer tú para lograr algunas de las cosas que les gustaría hacer en este lugar? En el área donde se colocan 2 pies dirán una idea de cómo lo podrías hacer junto con otros niños o con un adulto. Dibujar más ideas de cómo lograrlo trabajando juntos.	Avioncito Hojas Cosas para colorear	Cómo lograrlo en colaboración.	40 Minutos

Fuente: Elaboración propia (enero, 2020).

Es importante recalcar la importancia de los roles de investigador, acompañante y promotor para potenciar que las niñas y los niños desarrollen sus capacidades para volverse protagonistas de sus propias experiencias y a su vez intervenir en los fenómenos sociales en los cuales se ven inmersos; se trata de comprendernos entre adultos, adultas, y niños y niñas, como co-protagonistas responsables de incidir en los fenómenos sociales para el bien común.

En la práctica de esta planeación, se socializaron las actividades con dos niñas y dos niños, quienes colaboraron para la construcción del avioncito y la preparación del área para jugar y conversar durante la asamblea. Además, se posicionaron para traducir y explicar las actividades, así como proponer juegos alternativos cuando notaron que las actividades planeadas, como el avioncito, no estaba alentando a la participación. El diseño didáctico se fue modificando y la colaboración consolidando, propiciando que las niñas y los niños decidieran que el último dibujo no fuera sobre cómo trabajar en colaboración con los y las otras, sino, hacer dibujos en parejas sobre cómo juntos y juntas hacer cosas en la biblioteca.

Con respecto al resultado de aprendizaje y la pregunta del diagnóstico sobre la descripción de lo que ha significado el espacio de la biblioteca, se destaca que lo más significativo fueron las actividades de dibujar y pintar, ello se debe a que, en las investigaciones anteriores realizadas con ellos y ellas, éstas herramientas se usaron con frecuencia e impulsaron el disfrute común por generarse en un contexto lúdico y libre. La siguiente pregunta que se respondió con el diagnóstico fue ¿qué imaginan que les gustaría hacer en la biblioteca? Las niñas

y los niños han expresado, tanto en sus dibujos como en su participación durante el juego, que esperan de la biblioteca un espacio en donde puedan jugar, brincar, dibujar, pintar, leer, y escribir cartas para compartir con otras niñas y niños. Los temas que más les gustaría abordar fueron los animales, los árboles y la naturaleza, en general.

El último punto abordado en el diagnóstico fue acerca de cuestionarnos ¿qué acciones colaborativas se pueden realizar en la biblioteca? La propia práctica de la asamblea dejó ver que es importante socializar las actividades con las niñas y los niños que deseen agregar sus ideas y enseñar cosas a las y los demás. Surgió entonces la propuesta de que fueran ellos quienes nos enseñasen a hacer manualidades, pulseras, tejido, origami, baile, y algunos juegos como el basquetbol. Siendo importante recalcar el deseo, por parte de las niñas y niños más grandes, de compartir sus conocimientos escolares más significativos de los talleres de secundaria y preparatoria, con los niños y las niñas de primaria y preescolar que aún no acceden a dichos espacios educativos, demostrando que el espacio de la biblioteca es percibido como un lugar de juego, arte y de compartición de saberes.

El ejercicio de dibujar en parejas dejó ver que a las niñas y los niños participantes del taller les gustaría realizar actividades como leer en conjunto, cantar canciones, dibujar, estar debajo de la sombra de algún árbol, jugar, y caminar por la naturaleza para conocerla y cuidarla. Estos hechos nos llevan a considerar que las niñas y los niños perciben a la biblioteca como un espacio de encuentro que implica un accionar fuera de ella, no se le considera sólo como un aula o un espacio físico determinado, sino con algo más extenso que incluye el espacio natural.



Figura 1. Dibujo en pareja de Abel (14 años) e Iker (10 años)

A manera de cierre. Los pasos a seguir en la colaboración y el protagonismo infantil

Desde esta experiencia de la primera asamblea, se diseñará un segundo taller, que sume los intereses de quienes participamos en la biblioteca comunitaria, la cual integra, tanto talleres de lectura (literacidad comunitaria) con la metodología de “Leer para transformar”, desarrollada por la asociación civil Bunko Papalote, así como talleres lúdico-artísticos que nos lleven a la producción de materiales sobre la comunidad y el entorno natural desde los saberes comunitarios y el territorio. En esta propuesta, los talleres de lectura como espacios de reflexión y diálogo serán el punto de partida para hablar y repensar las RSI así como fundamentar la base para fortalecer la identidad colectiva entre las niñas y los niños asistentes a los talleres, pues se busca fomentar una escucha activa, incentivar el diálogo, generar ideas y acciones en conjunto, así como

expresar, a través de los talleres lúdico-artísticos, las reflexiones sobre lo propio, lo local, y las necesidades de transformación desde sus contextos inmediatos, incluyendo aquellos requerimientos emergentes de las prácticas de protagonismo y co-protagonismo infantil.

La colaboración es ante todo un proceso, por lo tanto, se anuncian los pasos a seguir en éste, los cuales dependen, no sólo de las proyecciones metodológicas, sino, y sobre todo de las relaciones que se van tejiendo en este proceso. Estas relaciones se tejen desde la inspiración en las prácticas indígenas culturales que promueven la solidaridad, la reciprocidad en el hacer juntos y juntas, y como señala Zemelman (1997) al hablar de las prácticas colaborativas y su resistencia, están ancladas en la experiencia y la necesidad.

Referencias Bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, España Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de https://enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2018/05/enclave_participacion_infantil.pdf
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lince: IFEJANT.
- Bermúdez, F. M., y Núñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El*

Bascán en la región ch'ol de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNICAH.

Duran, N. (2017). *Rescribir entre cuerpos caminos posibles.* Barcelona, España: Editorial UOC.

Glockner, V. (2007). Infancia y representación: Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Revista Tramas*, 28, 67-83.

Jiménez Orozco, A., Ayora Vázquez, G., y De Hoyos Parra, Irene. (2009). *Cuadernos para la implementación de Talleres de Lectura con la metodología de Bunko papalote A.C.* Tomos I, II y III. México: ChildFund/Bunko Papalote A.C.

Morales, S., y Retali, E. (2018). Niñez, lucha de clases y educación popular. En Morales, S., y Magistris, G. (Comp.), *Niñez en movimiento del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 115-150). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.

Moyano, M., y Díaz, R. (2016). La intervención profesional del trabajador social desde el paradigma de protagonismo infantil, en el proceso de conformación de las organizaciones infantiles en Mendoza, durante la última década (Tesis de grado en Trabajo Social). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Núñez, K. (2018). Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas, desde sus discursos y prácticas de tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela (Tesis Doctoral). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social: escritos I.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Solano, L., y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En Leyva, X., Burguete, A., y Speed, S. (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-108). México, Ecuador, Guatemala: CIESAS/FLACSO.

Zemelman, H. (1997). "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica". En León, E., y Zemelman, H. (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). España: Anthropos/UNAM.



Archivo fotográfico de Ana Laura Juárez Luna. Octubre 2019.
El huerto escolar “Sembrando conciencias” en el jardín de niños Juventino Rosas, forma parte del trabajo comunitario que realiza el Colectivo Sembrartes en la colonia Mariano Escobedo, Zoncuantla, Coatepec, Veracruz.

Debate Interdisciplinario

La importancia de la educación socio-afectiva en las pautas de crianza: Hacia la formación de ciudadanía. Reflexiones en el contexto de Balancán, Tabasco

María del Carmen Chan Lezama

Diana Karent Sáenz Díaz

Elvia Vergara Álvarez

Honorio Marín Guillermo

La educación informal y no formal que se da en la calle y en otros entornos, así como en la familia constituyen espacios influyentes y complementarios en la educación formal o escolar. Específicamente, la educación en el seno familiar se perfila como el espacio primario en el proceso de socialización, de transmisión de la cultura, de los valores y de comportamientos. Ante las condiciones de desigualdad social, económica, política y cultural, además de la crisis ambiental que caracterizan nuestro contexto global y local, se encuentran otros problemas relacionados con la formación y desarrollo de individuos. Históricamente se le ha dado más peso al desarrollo cognitivo y al despliegue de habilidades que a los aspectos emocionales y/o afectivos, puesto que los primeros son elementos requeridos en el ámbito laboral, cuestión que actualmente se está replanteando. Es por ello que, se reconoce imperante fortalecer la participación de las familias en la formación y desarrollo de sus hijos e hijas. En este contexto, el cuerpo docente de la Escuela Normal Urbana de Balancán está desarrollando un proyecto sobre formación ciudadana que propone la realización de talleres para padres y madres con los siguientes objetivos: a) analizar la participación de los padres y madres en la educación familiar, el fomento de valores y el desarrollo de la autoestima y b) orientar a las familias en su tarea educativa con sus hijos desde la axiología y la socio-afectividad. En este artículo se expone la perspectiva teórica que guía el proyecto de intervención.

Palabras clave

Pautas de crianza

Infancia

Educación

socio-afectiva

Abstract

Informal and non-formal education that occurs on the street and in other settings, as well as in the family, constitute influential and complementary spaces in formal or school education. Specifically, education within the family is emerging as the primary space in the process of socialization, transmission of culture, values and behaviors. Faced with the conditions of social, economic, political and cultural inequality, in addition to the environmental crisis that characterize our global and local context, there are other problems related to the formation and development of individuals. Historically, cognitive development and the deployment of skills have been given more weight than emotional and / or affective aspects, since the former are required elements in the workplace, an issue that is currently being rethought. For this reason, it is recognized that it is imperative to strengthen the participation of families in the formation and development of their sons and daughters. In this context, the teaching staff of the Escuela Normal Urbana de Balancan is developing a project on citizen training that proposes the holding of workshops for parents with the following objectives: a) to analyze the participation of parents in family education, the promotion of values and the development of self-esteem and b) guide families in their educational task with their children from the axiology and socio-affectivity. This article presents the theoretical perspective that guides the intervention project.

Key words: Parenting guidelines, Childhood, socio-affective Education

Reflexiones en torno al concepto de infancia

Para el desarrollo de nuestro proyecto, cuestionarnos y posicionarnos sobre la categoría de infancia, ha sido un proceso que aún sigue en construcción. No obstante, en este apartado queremos esbozar algunas reflexiones con el fin de establecer un diálogo con las y los lectores. Como punto de partida, destacamos que la infancia es una construcción social-histórica que da cuenta de las características y valores de la dinámica social que se establecen de manera particular en el tiempo y el espacio. En nuestro contexto actual, la realidad de la infancia y la juventud en América Latina es múltiple y diversa, de manera que sería pertinente referirnos a esta etapa evolutiva que nos ocupa en términos plurales, es decir, a las infancias. Desde hace diez años, el 50% se encuentra en sectores marginados, por lo que experimentan condiciones de pobreza y vulnerabilidad social (Corona, 2007), al 2019 esta situación no ha mejorado, de acuerdo con un estudio realizado en colaboración con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (CONEVAL y UNICEF, 2012) en 2010 se registró que el 53.8% de la población entre 0 a 17 años experimentaba condiciones de pobreza. En México, tres de cada cuatro niñas, niños o adolescentes en 2010, padecían de alguna carencia social y uno de cada cuatro presentaba tres o más carencias sociales (CONEVAL, 2012).

Situándonos históricamente, es en el siglo XVIII cuando emerge una concepción social de infancia, en donde las nociones de ingenuidad, fragilidad y necesidad de protección se vinculan con la crianza y la escuela. De acuerdo con la investigación de Ochoa y Leonor (2012), los discursos que se han construido sobre la infancia

presentan tres tipos de connotaciones: ética, política y educativa. La primera de ellas, centra el debate en la relación adulto-niño; la segunda incorpora la relación sociedad-infancia; la tercera reconoce la participación de las niñas y los niños en el proyecto político de la sociedad. Estas connotaciones se entrelazan en las distintas posturas que, desde nuestro punto de vista, redundan en dos tendencias: una centrada en el desarrollo psico-biológico y otra desde el discurso socio-jurídico.

Si bien, comprender la infancia como una etapa del desarrollo evolutivo del ser humano, en donde el niño(a) es una persona con características propias y distintas a las del adulto, ha posibilitado mayores niveles de autonomía, anteriormente las tendencias biologicistas y psicologicistas presentaban un sesgo, en tanto que, el niño(a) era concebido como un sujeto a ser cuidado, protegido y escolarizado. Esta situación convoca a la reflexión y a situar a la infancia como un campo discursivo que dé reconocimiento al niño(a) como sujeto de derechos, como sujetos que participan en la vida política y como ciudadanos.

Los planteamientos anteriores, suponen la posibilidad de considerar a la infancia como una etapa potencial para ejercer la ciudadanía, la cual no queda reducida al derecho al voto. De acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN) parece interesante reconocer el concepto de interés superior del niño(a), en tanto que, considera la autonomía y defensa de los derechos de los infantes y rechaza cualquier acto de dominación o subordinación de aquellos. No obstante, para llegar a este reconocimiento y despliegue de capacidades en las y los infantes es necesario contar con procesos educativos y culturales, por ello, desde nuestras trincheras consideramos que la educación socio-

afectiva puede ser una vía para fortalecer las pautas de crianza y por ende la participación de la infancia como eje central de la ciudadanía.

Pautas de crianza en Balancán, Tabasco

En este apartado queremos compartir algunos resultados que se relacionan con la dimensión socio-afectiva. Sin embargo, es preciso aclarar que la intención no es profundizar en ellos, sólo se recuperan algunos fragmentos ilustrativos de los padres y madres de familia para poner en contexto al lector o lectora, además de justificar nuestra propuesta para la formación de ciudadanía. Una vez realizada esta salvedad, exponemos algunas consideraciones metodológicas.

El enfoque de la investigación es cualitativo de corte exploratorio-descriptivo, ya que se pretende seguir trabajando con los padres y madres participantes en otro momento, con un corte más analítico. Por tanto, los resultados que se muestran son parte del diagnóstico derivado de la implementación de talleres. Se mandaron invitaciones a escuelas preescolares y primarias pertenecientes al Municipio de Balancán. En una primera fase diagnóstica realizada en el periodo 2015-2016 se acordó trabajar sólo con seis de ellas (uno de los criterios de selección de la muestra reside en el interés de las escuelas por participar en el proyecto). Las escuelas participantes pertenecen al Municipio de Balancán, Tabasco. Balancán se localiza en la región Usumacinta, colinda al norte con el estado de Campeche, al sur con los Municipios de Tenosique y Emiliano Zapata. De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el municipio cuenta con 60,516 habitantes, lo que representa

el 2.52 % de la población total del estado. En 2010 el Municipio contaba con 92 escuelas preescolares, 104 primarias y 40 secundarias.

Se llevaron a cabo tres talleres en cada escuela participante, con una duración de tres horas aproximadamente y se realizaron cuatro actividades: 1) Presentación y preguntas iniciales sobre la convivencia familiar; 2) desarrollo de los temas y reflexiones sobre las experiencias de los padres y madres de familia respecto a las pautas de crianza; 3) presentación de documentales sobre el desarrollo cognitivo y afectivo en los niños y niñas; 4) reflexiones finales y aplicación de entrevistas. Con la información recabada se realizaron bases de datos en el programa Excel, algunas de las categorías de análisis son: a) el desarrollo axiológico en la crianza; b) elementos socio-afectivos; c) reglas, disciplina y manejo de conflictos; d) participación en asuntos públicos y en la vida política; e) estilos parentales, estilos de crianza y factores de riesgo; y f) habilidades sociales y conducta pro-social.

En los diversos talleres impartidos, los padres y madres de familia reflexionaron sobre su papel como primera institución educadora y socializadora. A diferencia de otros espacios sociales, el seno familiar constituye un escenario privilegiado para la socio-afectividad, ya que a través de ésta, los niños y las niñas pueden obtener seguridad emocional, comportamientos sociales adecuados, autocontrol, autoestima y autonomía. En relación a los aspectos enlistados, las dimensiones que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), en calidad de orientaciones didácticas para la educación socio-afectiva, son las siguientes: autoconocimiento, autoregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Dentro de las habilidades socio-afectivas mencionadas, los padres y madres de familia reconocen mayormente la autonomía y la independencia: "Pretendo fomentar en mi hija el ser independiente y ser mejor cada día para ser una triunfadora", "ser autónomo con metas puestas y por cumplir", "independiente para que en un futuro él aprenda a enfrentarse a los problemas de la vida y sepa cómo defenderse", "debe tomar sus propias decisiones para su vida". Puede verse que los testimonios anteriores hacen alusión al fomento de conductas asertivas, puesto que el papel de los padres y madres consiste en guiar compromisos para que los hijos puedan encaminarse al logro de sus metas personales y profesionales, así como a la resolución de conflictos.

Es importante mencionar que las familias reconocieron que los problemas que experimentan han ocasionado afectaciones en el desarrollo interpersonal de sus hijos(as), ya que como aspecto común se encontró la dificultad para reconocer la capacidad de diálogo y la resolución conjunta de los conflictos, además el 50% de las familias expresó que presentan algunas dificultades en el reconocimiento de los derechos de los infantes y de sus obligaciones. Los valores más destacados en las diversas expresiones son el respeto, la disciplina, la responsabilidad, la solidaridad y la humildad. Nos parece interesante que este listado se relaciona con la posibilidad de la convivencia y la coexistencia, ya que el respeto y la solidaridad poseen una dimensión que se dirige hacia la colectividad. En un plano personal podríamos ubicar a la disciplina y la humildad. Cabe destacar que las familias solicitaron que en los futuros talleres se aborden temáticas relacionadas con: la discriminación y el acoso escolar, la convivencia entre hermanos, el

cómo compartir, y otros temas relacionados con la autoestima y motivación, la comunicación efectiva hacia los hijos(as) y el fomento de valores.

De manera general, se identifican patrones de crianza orientados hacia el cuidado, la protección y la corrección. Las formas de comunicación identificadas permiten el diálogo, sin embargo, no se observaron algunas dinámicas que impliquen negociación, deliberación o réplica. Con respecto a la resolución de conflictos no se identificaron algunas sanciones, normas o procedimientos para corregir algunas acciones negativas. Las reglas que se evidenciaron son de corte organizativo y relacional. En este caso, se deduce que los conflictos que enfrentan los padres tienen que ver con las travesuras de los hijos (los cuales se encuentran en una edad de entre los 3 y los 12 años), por lo que no se reflejaron problemas de desobediencia de normas (que atenten contra la convivencia armónica) o comportamientos violentos o inadecuados, hasta esta etapa de la investigación.

Educación socioafectiva en la infancia: Una propuesta para la formación ciudadana

Si bien el contexto histórico, cultural y familiar, así como las condiciones biológicas y psicológicas influyen en la formación de todo ser humano, a mediados del siglo XX, las investigaciones de Paul MacLean (1990) revelaron que existe un aprendizaje prenatal, en donde las neuronas empiezan a crear conexiones entre ellas, a partir de la información que proporcionan los estímulos visuales, auditivos, kinestésicos y afectivos. Lo que nos permite advertir la complejidad del ser humano. Otras investigaciones, afirman la relación estrecha entre la nutrición, el medio ambiente y buenas relaciones en la familia

con la atención en el aprendizaje, la sociabilidad y el desarrollo socio-afectivo. Así pues, en la década de los setenta, investigadores neurólogos y neuropsicólogos (Payne, 1986; Salovey y Mayer, 1990) indagaron sobre la relación de la tríada aprendizaje, inteligencia y emoción, además de atender los procesos emocionales y su influencia en las relaciones sociales. El concepto de "inteligencia emocional" surge a partir del estudio de los vínculos mencionados. Finalmente, los descubrimientos del funcionamiento del sistema límbico y el vínculo entre la cognición y las emociones llevaron a formular la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1996).

Estos elementos nos posibilitan argumentar la importancia del desarrollo socio-afectivo en la formación de ciudadanía, puesto que, la sociedad actual demanda una cultura de paz y de diálogo ante los diversos conflictos que se experimentan. El enfoque socio-afectivo que se aborda en la investigación se entiende desde tres componentes principales: El desarrollo emocional (Goleman, 1996), el desarrollo moral (Kohlberg, et. al., 1997) y el desarrollo social (Gutiérrez, 2004). El tratamiento de estas tres dimensiones está acompañado por cuatro ejes: el interpersonal, el intrapersonal, el de comunicación asertiva y el de la capacidad de resolución de conflictos. El primer eje opera en un plano individual; los tres últimos se instrumentan en un espacio colectivo en donde la empatía se convierte en un elemento importante para la convivencia, la comunicación y la participación. Así pues, el desarrollo socio-afectivo se concibe como un proceso cognitivo- relacional que, a partir del desarrollo axiológico convierte al individuo en un agente de cambio. Este enfoque rompe con la lógica individualista, potencia sentimientos y acciones hacia la transformación.

Con base en lo anterior, y de acuerdo con nuestra posición, la formación para la ciudadanía tendría que dirigirse hacia la convivencia y la co-existencia; por tanto, se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos: a) las formas de interacción social e interpersonal; b) el desarrollo moral, axiológico y ético; c) el diálogo y las formas comunicativas según los espacios y momentos; d) la identidad y pertenencia que permita el reconocimiento, el involucramiento y la participación en la vida pública; e) la participación en la vida política desde la acción individual y colectiva en aras de procesos democráticos.

En tal sentido, los valores y la socio-afectividad son dimensiones clave en la educación para la ciudadanía, ya que a través de los valores y los afectos se generan las relaciones sociales y la sana convivencia. Las posibilidades que ofrece el abordaje de estas dos dimensiones tienen que ver con el desarrollo de habilidades sociales, la búsqueda del bienestar individual y colectivo, el desarrollo moral y ético inducido por el principio de responsabilidad y reciprocidad. Estas potencialidades conllevan la puesta en marcha del autoconocimiento, el autocontrol, la autoaceptación, la automotivación, el reconocimiento y respeto del otro, la comunicación, la cooperación, etc.

En tal sentido, la formación de ciudadanía desde el ámbito educativo conlleva el reconocimiento de factores afectivo-emocionales, morales y éticos. Además de los factores mencionados, y en relación con los hallazgos del diagnóstico en el contexto de Balancán, proponemos que en el ámbito educativo y con el acompañamiento de los padres y madres de familia, se desarrolle la formación de ciudadanía reconociendo tres dimensiones: la personal, la comunitaria y la social-planetaria.

La dimensión personal

La dimensión personal implica el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, quienes poseen un conjunto de creencias, valores, afectos y emociones que le son propios. Aunque la construcción de la personalidad y la identidad son procesos sociales, los niños y niñas poseen una particularidad que los diferencia del resto de individuos. En tal sentido, a partir del reconocimiento de las diferencias, el sujeto adquiere una apertura hacia la diversidad. En esta dimensión, las infancias adquieren una idea sobre “lo que debe ser”, dicho planteamiento surge en un nivel individual y se convierte en una reflexión colectiva cuando el desarrollo moral se socializa en tres instancias principalmente: la familia, las instituciones gubernamentales y la escuela. Desde esta perspectiva, el sujeto entra en un proceso de adaptación heterónoma a las normas sociales y morales. En este proceso de adaptación el sujeto puede reconocerse como parte de un colectivo, de una comunidad (Puig, 1996). En esta dimensión se considera necesario:

- El autoconocimiento y cuidado de sí mismo
- La autorregulación y la responsabilidad de la libertad
- Respeto y tolerancia ante la diversidad
- Sentido de pertenencia a la comunidad

La dimensión comunitaria

Cuando el sujeto reconoce su identidad colectiva y se asume como parte de una comunidad (barrio o colonia) e interioriza, por un lado, un conjunto de derechos humanos o valores fundamentales que permiten la convivencia e interacción social. Por otro lado, advierte una serie de obligaciones que le interpelan a responder por sus acciones. En este cumplimiento de derechos y obligaciones, el sujeto dinamiza su conciencia moral autónoma. De acuerdo con Puig (1996), la adhesión a los grupos sociales conlleva el desarrollo previo del espíritu de disciplina, el cual permite reconocer la superioridad de la sociedad. Así pues, desde la conciencia moral autónoma, el sujeto aprende a respetar las reglas (se espera que esta conciencia se desarrolle en un marco de libertad y pensamiento crítico, no como un proceso de sujeción y alienación).

En esta dimensión se propone abordar los siguientes elementos:

- Participación social y política
- Sentido de pertenencia
- Apego a la legalidad y sentido de justicia
- Aprecio por la democracia, el consenso y el conflicto (disenso)

La dimensión social-planetaria

El sujeto moral trasciende en la medida en que participa en su comunidad y en los asuntos de la vida pública. En tal sentido, es necesaria la formación de una personalidad cívica como menciona Berkowitz (1992). Más allá de la sola pertenencia a un grupo, el sujeto puede percatarse de la diversidad de ideologías y prácticas sociales cuando supera la

esfera de lo cotidiano y se traslada al plano de las instituciones (Heller, 1977). De acuerdo con este planteamiento, la ciudadanía requiere unas condiciones en el terreno de la participación. Los educandos al reconocer los mecanismos y las instituciones reguladoras entrarán en una dinámica de negociación de intereses, conscientes de sus derechos y deberes. En esta última dimensión, queremos resaltar el sentido planetario que adquiere el ciudadano, entendiendo que el ser humano es una sola especie y forma parte del entramado local y global al mismo tiempo. La formación en esta dimensión requiere:

- El desarrollo de valores éticos y cívicos
- Las habilidades del pensamiento crítico, reflexivo, analítico y creativo
- Los rasgos de carácter de una persona crítica con identidad social
- Sentido de pertenencia a la humanidad

Este conjunto de dimensiones puede contribuir a la formación de ciudadanía en el ámbito educativo y familiar. Cada dimensión requiere un ingrediente clave para su desarrollo: "la voluntad" que funciona como una fuerza motivadora que moviliza el pensamiento y lo transforma en acción. De acuerdo con lo anterior, asumimos la propuesta de Molina (2011), expresada en los siguientes términos:

[...] La construcción de una ciudadanía activa requiere poner en acción el ejercicio de deberes y derechos, como condiciones necesarias para promover la participación abierta, responsable e informada de los ciudadanos en la comunidad; demanda la identificación de condiciones de igualdad, pero

a la vez, la manifestación de las diferencias y el respeto a la diversidad en condiciones de equidad, para promover el bien común (p. 41)

Siguiendo con Molina (2011), la construcción de la ciudadanía no sólo aborda un enfoque jurídico, sino también político, que permita al educando reconocerse como sujeto de derecho y de obligaciones. En donde el educando se constituya como un agente crítico, reflexivo, ético y creativo. En nuestro contexto de crisis estructural (económica, política, ambiental y educativa), es imperante la construcción de la ciudadanía activa para la imaginación de futuros alternos.

Reflexiones finales

La formación de ciudadanía tiene como base, desde nuestra postura, la socialización primaria, la cual se da en la niñez y se extiende a través de la socialización secundaria durante toda la vida. Desde nuestra posición, la formación de ciudadanía no se reduce a mecanismos electorales y al compromiso político, ya que implica el desarrollo de valores, actitudes y formas de relación que permitan la convivencia y la coexistencia. El trabajo conjunto de padres y madres, así como de los docentes contribuyen a la generación de aprendizajes significativos y el fomento de prácticas democráticas. De manera particular, la familia como primera institución cumple un papel fundamental no sólo en la socialización, sino también en el desarrollo biológico, emocional y axiológico de los niños y las niñas. De manera tal, que la participación de los padres y madres tiene un impacto positivo y decisivo en la educación infantil para el desarrollo integral.

No obstante, el abordaje de las emociones aún es una tarea compleja tanto de los padres y madres de familia como de los centros educativos encargados de la educación infantil. En el caso de las familias, tanto las pautas y los estilos de crianza son determinantes en el desarrollo socio-afectivo para alcanzar un crecimiento integral de la personalidad. En nuestro proyecto, consideramos que esta fase diagnóstica nos permitió identificar las áreas de oportunidad para vincular la escuela con la familia, además de advertir rutas metodológicas para el trabajo conjunto.

Es por ello que, en la propuesta descrita en el apartado anterior, resultaron relevantes las tres dimensiones: personal, comunitaria y la social-planetaria, las cuales se piensa trabajar en un segundo momento. Lo que nos parece relevante resaltar tiene que ver con la disposición de las familias para abordar estos temas, su posibilidad radica en el hecho en que la comunidad considera relevante la intervención de la escuela normal, por su cercanía y los proyectos de vinculación que le anteceden al nuestro.

Referencias bibliográficas

CONEVAL y UNICEF. (2012). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2008-2010*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperada de https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_en_ni%C3%B1os_y_adol_mex_2008_2010.pdf

- Corona, Y. (2007). Desarrollos conceptuales sobre ciudadanía y niñez. En *Anuario de investigación Política, poder y ciudadanía* (pp. 27-41). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Recuperado de https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/corona_desarrollos.pdf
- Berkowitz, M. W. (abril, 1992). La interacción familiar como educación moral (Family interaction as moral education). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4, pp. 39-45.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gutiérrez, M. C. (2004). Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogía de la Prevención (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela, España.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. En J. F. Yvars y E. Pérez Nadal (Trads.). Barcelona, España: Península.
- INEGI. (2015). Encuesta Intercensal. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Kohlberg, L., Power, F. C., y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España: Gedisa.
- MacLean, P. (1990). *El cerebro trino en Evolución: el papel de las funciones paleocerebrales*. Nueva York, Estados Unidos: Plenum.
- Molina, A. (2011). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: Una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. México: Fondo Editorial UAEH.
- Ochoa, S. I., y Leonor, M. (2012). Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grados de las licenciaturas en educación. *Magistro*, 6 (12). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323930>
- Payne, W. L. (1986). Un estudio sobre la emoción: desarrollo de la inteligencia emocional. Integración gradual, relacionando con el miedo, el dolor y el deseo. Disertación de resúmenes internacionales, 47, 203-310.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España: Paidós.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional, imaginación, cognición y personalidad*. Nueva York, Estados Unidos: Libros Básicos
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional. Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.



Incógnita de un ensayo sentipensante: ¿Infancias?

José Carlos López Hernández

Las incógnitas son una parte fundamental de la vida, ya que despiertan la capacidad de búsqueda y asombro de las personas, pero sobre todo, incitan a cubrir necesidades invaluablemente humanas, tales como, las emociones, los sentimientos, la imaginación y la curiosidad. En ese sentido, el presente ensayo es un producto académico que busca sentipensar¹ e imaginar sociológicamente una temática de estudio: las infancias.

Por lo anterior, esta breve disertación es un intento por construir una alquimia artesanal y una invitación a partir de las reflexiones de la socióloga española Lourdes Gaitán, el sociólogo y educador chileno Claudio Duarte, y el antropólogo y psicoanalista mexicano José Eduardo Tappan Merino, para impensar dialécticamente los siguientes ejes de análisis: a) Infancias, b) Adultocentrismo, c) Sociología de las infancias, y d) Instituciones disciplinarias adultocéntricas.

Palabras clave

Infancias
Adultocentrismo
Sociología de las infancias
Instituciones disciplinarias adultocéntricas

¹ El concepto sentipensar se recupera del sociólogo, investigador y escritor colombiano Orlando Fals Borda quien asumía que el acto sentipensante busca unir corazón y cabeza, para después, juntar acción y pensamiento.

Abstract

The unknowns are a fundamental part of life, since they awaken the ability to search and amaze people, but above all, they incite to cover invaluable human needs, such as emotions, feelings, imagination and curiosity. In this sense, this essay is an academic product that seeks to think and imagine sociologically a subject of study: childhood.

Therefore, this brief dissertation is an attempt to build an artisanal alchemy and an invitation based on the reflections of the Spanish sociologist Lourdes Gaitan, the Chilean sociologist and educator Claudio Duarte, and the Mexican anthropologist and psychoanalyst Jose Eduardo Tappan Merino, for dialectically think about the following axes of analysis: a) Childhood, b) Adultcentrism, c) Childhood sociology, and d) Adult-centered disciplinary institutions.

Keywords: Childhoods, Adultcentrism, childhood Sociology, Adultcentric Disciplinary Institutions

Incógnita de un ensayo sentipensante: ¿Infancias?

El título y el contenido del ensayo que comparto con ustedes a través de Sociogénesis, tiene que ver con las emociones que experimento cuando escribo, ya que estas últimas se codifican socioculturalmente en un sentimiento de incertidumbre que se traduce en múltiples reflexiones inquisitivas, es decir, incógnitas. Desde mi punto de vista, las emociones, los sentimientos y las reflexiones son los satélites de las incógnitas de la humanidad, por lo cual, he decidido comenzar, desarrollar y concluir el presente ensayo sentipensante con base en preguntas más que respuestas.

En ese sentido, lanzo la primera reflexión que después adquiere una forma de pregunta: sentir a las infancias se convierte en un acto de amor definido en tres tiempos: pasado, presente y futuro. Por lo tanto, ¿cómo se ha definido tradicionalmente a la infancia?

El Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española (1998) define a la infancia como: “Los primeros años de vida: latín *infantia* ‘infancia; mudez’, de *infant-*, radical de *infans* ‘infante, niño pequeño; mudo’ [...]” (p. 376)

¡Tristemente interesante!

Bajo esa definición tradicional se esconde un discurso adultocéntrico que se ha encargado de legitimar ideas como:

- Primeros años de vida es sinónimo de poca o nula experiencia significativa para los mundos adultos.
- Mudez como sinónimo de silencio, obediencia o sumisión.
- Niño o niña pequeña como sinónimo de subdesarrollo.

No obstante, ¿qué pasa si trastocamos dicha pregunta bajo el tamiz de la nueva sociología de las infancias?

Sin duda alguna, la pregunta transitaría de una definición simple y básica a una pregunta compleja con múltiples respuestas, ya que la nueva sociología de las infancias busca dar objeciones a la representación mental que por antonomasia los adultos hemos determinado sobre un conjunto de seres que forman parte de nuestras sociedades: las y los niños. Por otra parte, es de suma relevancia

comentar que dicho concepto responde a la diversidad contextual que forma parte de los mundos sociales, así como también, a las áreas disciplinares desde donde se le piense.

Por ejemplo, al especialista José Eduardo Tappan Merino le inquieta:

La manera en que la psicología esquematiza sin ningún pudor, por ejemplo, cuando define sin más qué es la infancia, entre otras cosas, afirmando que se caracteriza por el juego, por la falta de responsabilidad, por las ganas de divertirse. Desde luego, se olvidan de África, Asia, América Latina o los niños en las comunidades indígenas o en contextos rurales de México; ahí, digamos, no aplica para nada ese esquema pues vemos a los niños del todo insertos en el mundo laboral, apoyando en las labores familiares, es decir, con muchas responsabilidades [...] (Tappan, 2008, p. 72)

La cita anterior, deja al descubierto la manera descontextualizada con la que comúnmente hemos visualizado a las infancias bajo tres premisas fundamentales:

- Todos los niños y niñas sólo se dedican a jugar
- Todos y todas las niñas carecen de responsabilidades
- Las y los niños sólo viven para la diversión

Pero, no hay que dejar de lado que:

“El niño” es un producto histórico, en el caso de Europa un efecto cultural pues un siglo antes eran considerados como larvas humanas. Las grandes tradiciones burguesas alejaban lo más posible de sus padres a los hijos, quienes eran juzgados como profundamente molestos. Razón por la cual se creó una compleja burocracia de servicios: las nanas, las institutrices, las amas de leche, los maestros, etc. Los niños así debían comportarse de un modo que fuese adecuado a los usos y costumbres del refinamiento familiar y de su nivel “social”. (Tappan, 2008, pp. 72-74)

Cabe recalcar que las ideas de niño, niña, infante, infanta o infancias están íntimamente ligadas a tiempos, espacios y lugares y no escapan de los discursos sexistas y clasistas, pero sobre todo, adultocéntricos.

No obstante, ¿cuál es la diferencia entre niño/a, niños/as, infancia?

La distinción entre infancia, niños y niño es más que una cuestión terminológica, pues obedece a una razón conceptual. Los conceptos son los significados de los términos e implican una interpretación de la realidad fundamentada en distintas concepciones del mundo, apuntan a diversos fenómenos e indudablemente tienen diferentes implicaciones, tanto para la investigación como para las prácticas sociales. Así, cuando hablamos de niño estamos hablando de un ser individual que se define por su naturaleza tanto física como psíquica; si hablamos de niños nos estamos refiriendo a un grupo de seres

humanos que comparten unas ciertas características; el término infancia es una abstracción que expresa la condición común que comparten un conjunto de individuos. (Gaitán, 2016, pp. 17-18)

Lo que vemos entonces, es que las ideas, reflexiones y juicios que hacemos sobre la infancia/s o el ser niño/a, niños/as encierran complejidades, dificultades y obviedades que pasan o se quedan en el sentido común, en el rasero de la experiencia o en la vigilancia de la ciencia. Entonces, tenemos expresiones clásicas como la de un abuelo a su nieto: Más sabe el diablo por viejo que por diablo; una madre diciéndole a su hijo o hija: Madura, ¿no quieres ser alguien en la vida?; o la de un docente que trata de legitimar su discurso al interior de un aula: Esto es así, se los digo por experiencia.



Figura 1. Educación adultocéntrica

Autora: Ana Arellano García

Y también tenemos anécdotas como:

[...] el caso particular del hijo del famoso filósofo romántico Jean-Jacques Rousseau, quien creía que debía educarlo como a un proletario, para que encarara sin problema y sin vergüenza el trabajo en las fábricas, ya que era una necesidad social. Y el filósofo pensaba que los hijos, como las abejas de la colmena, debían realizar las tareas que les fueran requeridas; el deseo personal ni siquiera se tenía en cuenta. (Tappan, 2008, p. 74)

Una segunda pregunta que me gustaría plantear es:

¿Cómo mirar sociológicamente a las infancias?

Recuerdo haberla formulado al redactar la tesis con la que me titulé de la licenciatura; recuerdo que me preguntaba ¿mirar qué?; ¿cómo?; ¿dónde?; ¿para qué?

Al redactar este breve ensayo sentipensante podría decir que mi oficio sociológico interesado en el tema de las infancias se preguntaba lo anterior, ya que inconscientemente sabía que existía una complejidad inherente en el acto de mirar sociológicamente los sujetos-objetos de estudio delimitados y problematizados. Es decir, mirar sociológicamente a las infancias te permite identificar, delimitar y construir una problematización bajo la lógica de la indagación social, pero sobre todo, siguiendo una de las premisas centrales de la nueva sociología de las infancias: mirar activamente, lo que significa, interactuar con las infancias.

La complejidad en la mirada de un investigador/a influenciado por la nueva sociología de las infancias conlleva a tener en cuenta ciertas

restricciones para aprehender el mundo de las niñas y los niños, restricciones que circulan desde lo sensorial, perceptivo, cognitivo y disciplinar, así como también, el ocultamiento en lo que se pretende mirar.

Mirar desde la nueva sociología de las infancias conlleva tener cautela, puesto que es necesario romper con los lugares comunes construidos por el sistema de creencias adultocéntrico. En ese sentido, mirar sociológicamente al adultocentrismo y a las infancias conlleva tres posiciones:

- Pararte desde un ángulo de análisis y hacer frente a lo incierto
- Posicionarte desde una dimensión de análisis y hacer frente a lo complejo
- Aprovechar las bondades del riesgo de mirar in situ

Sin embargo, qué podría decirles un sociólogo que en ese momento estaba cumpliendo uno de los rituales centrales del acto investigativo y con eso me refiero al hecho de estar en campo, es decir, trabajando durante un año en una escuela primaria:

- Investigar a las infancias se vuelve un acto de sorpresa, asombro y complejidad, ya que es un tejido con hilos complicados, ambiguos, caóticos, inciertos, pero también, simples, lúdicos, claros, ordenados y certeros.

El acto de mirar sociológicamente con y para las infancias es un acto que conlleva: observar observaciones propias y ajenas; observar al observador; observarse a sí mismo mientras observa; dejarse observar por los sujetos observados.

En síntesis, la mirada de un sociólogo de las infancias y el adultocentrismo, consiste en aprender a mirarse mirando, ya que la realidad de los mundos infantiles y los sistemas adultocéntricos entran por los ojos, pero pueden observarse, describirse, comprenderse, interpretarse y tratar de explicarse por y con una mirada influenciada por una nueva sociología sentipensante de las infancias que intente construir una esfera dialógica entre lo subjetivo y lo objetivo, buscando superar las barreras intergeneracionales que devienen de un sistema etario que construye jerarquizaciones a partir de la edad.

Pero... ¿Cómo sentipensar imaginativamente a las infancias?

Sentir, pensar e imaginar a las infancias a través de la investigación sociológica es pasar de la infancia en la sociología a una sociología de las infancias, ya que:

Como otros movimientos intelectuales, científicos o sociales, la Nueva Sociología de la Infancia nace de una insatisfacción que, en este caso, se refiere a las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños, a la consideración de los mismos en la sociedad y en el conjunto de las ciencias sociales, así como a los métodos y técnicas de investigación aplicados en el estudio de las actividades individuales o colectivas de las personas que se encuentran en esa etapa de la vida que denominamos infancia. (Gaitán, 2006, p. 11)

No obstante, ¿la infancia sólo debe considerarse como una etapa biológica y mental de la vida de un ser humano?

¡Alegremente no!

Me atrevería a sostener que es más que una etapa biológica y mental, son tiempos, espacios y lugares socioculturales externos, coercitivos y colectivos que todos y todas hemos compartido, unas y unos más, otros y otras menos, pero también, hemos imaginado o creemos conocerla o reconocerla.

O cómo se pregunta Gaitán (2016):

¿Qué es la infancia? ¿Una etapa del ciclo vital de las personas? ¿El espacio social que reservamos a los niños? La primera pregunta no es obvia ya que una de las peculiaridades de la infancia es su "invisibilidad" y su indefinición. La segunda aproxima una de las respuestas de sentido común: la etapa infantil como hecho "natural". La tercera apunta al conflicto: un espacio definido externamente, de algún modo ajeno a sus protagonistas. La existencia de la infancia forma parte de la experiencia de la vida cotidiana. Ser niño, vivir con niños, tener o no tener niños, es algo normal y natural. La propensión a rutinizar y naturalizar la infancia, expresada en el discurso de la vida cotidiana, sirve para considerarla necesaria e inevitable, parte normal de la vida. Y también para desproblematizarla: es un tránsito necesario, una etapa que se supera con el paso de los años y cuya resolución satisfactoria desemboca en la madurez. (p. 15)

Los cuestionamientos que Gaitán formula sobre la infancia nos permiten argumentar que existe un sistema de creencias denominado adultocentrismo que ha naturalizado la siguiente idea:

- No vale la pena sentir, pensar y repensar las implicaciones históricas, sociales, culturales, políticas y económicas que giran en torno a las niñas y los niños, ya que son seres subdesarrollados que en algún momento dejarán de serlo y se convertirán en seres sociales desarrollados: adultos y adultas.

¿Qué dicen las ciencias al respecto?

Cada disciplina, bajo sus cánones, ha construido distintos modelos interpretativos y representaciones mentales sobre la infancia, por ejemplo, tenemos teorías y conceptos médicos, psicológicos, históricos, jurídicos, sociológicos, antropológicos, sin embargo, todas estas han cometido el mismo error:

- Teorizarla y conceptualizarla a priori de manera singular y de lo que se trata es de sentirla, pensarla, interrogarla y conversar con ella bajo la lógica de la pluralidad: infancias.

Desde mi punto de vista, seguramente por mi oficio, considero que hay una ciencia fáctica que se ha tomado muy en serio dicho papel:

- La sociología, ya que:

El nacimiento y desarrollo de esta subdisciplina sociológica es muy reciente, apenas alcanza los veinte años, pero en este breve período de tiempo ha desplegado una intensa actividad, tanto en el plano de la investigación, como

en el de la reflexión teórica, orientada por una triple motivación: contribuir al crecimiento de las ciencias sociales en general, incorporando la visión de uno de los grupos componentes de la sociedad, a menudo olvidado; aportar explicaciones sociológicas en el necesario enfoque interdisciplinar de un fenómeno complejo como lo es la infancia; y por último, pero quizá más importante, dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la Convención Internacional que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos. (Gaitán, 2006, p. 11)

Veremos entonces, que las tres motivaciones antes expuestas comparten un elemento en común:

- Contrarrestar los procesos sociohistóricos de invisibilidad que han mantenido a las infancias como un grupo presente pero ausente de la sociedad.

Es decir:

El mundo de los niños es definido por los adultos, que actúan conforme a todas las prerrogativas que acompañan a un grupo dominante, produciéndose así unas relaciones asimétricas entre niños y adultos, que se ven como naturales en cuanto que el niño no es considerado como un “ser humano” (human being) sino como un “potencial humano” (human becoming) [...] (Gaitán, 2016, p. 15)

Y, ¿dónde podemos observar claramente esas dinámicas asimétricas de poder que las y los adultos ejercen sobre las infancias?

Después de varios años de trabajo de investigación sobre esta temática, podría invitar a un debate crítico en torno a lo que Claudio Duarte (2015) ha denominado en su tesis doctoral el adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio, o a lo que he concebido como las cuatro instituciones disciplinarias encargadas de mantener el statu quo del adultocentrismo:

Familia	Iglesia	Escuela	Estado
Preservar el adultocentrismo con base en crianzas asimétricas que no permiten la autonomía, ya que asumen a los y las menores de edad como sujetos y sujetas subordinados, lo que a su vez, les otorga condiciones de dependencia. Por lo tanto, la familia es una institución que se ha estructurado con el propósito de ejercer una autoridad unidimensional y arbitraria.	Regular patrones socioculturales adultocéntricos enmarcados en sistemas de creencias que enaltecen la fe en la figura adulta, puesto que esta última es la encargada de salvaguardar la vida de las y los menores. En ese marco, la iglesia cumple la función de regular los rituales sacramentales que permiten el paso de la infancia, adolescencia y juventud hacia la adultez.	Reproducir el adultocentrismo a partir de dinámicas escolares que perpetúan relaciones de poder intergeneracionales que establecen códigos de jerarquía basados en la edad y que son aprendidos al interior de las aulas. Es decir, la escuela es una institución que ha cumplido la función de configurar una diferenciación etaria que define roles y características institucionalizadas tales como: docentes (adultos) conocen y estudiantado (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) desconocen.	Institucionalizar el adultocentrismo bajo la lógica de un sistema sociopolítico, legal y normativo de subordinación que posiciona a las y los menores de 18 años a la sombra de las y los mayores. Por otra parte, el Estado ha tenido la función de generar un orden social de corte adultocéntrico.

Referencias Bibliográficas

Duarte Quapper, C. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil (Memoria para optar al grado de Doctor en Sociología). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_377434/cdq1de1.pdf

Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid, España: Síntesis.

Tappan Merino, J.E. (2008). Notas preliminares sobre la infancia y adolescencia. *ERINIAS. Revista de Psicología, Psicoanálisis y Cultura*, (9), 72-83.

El rol docente y el rol alumno/a desde las representaciones sociales de la infancia. Una mirada hacia el protagonismo infantil¹

Shally Ruiz y Ruiz

A través de la interacción social, las niñas y los niños captan por medio del intelecto y los sentidos su cultura, es decir, aquel entramado de símbolos dotados de significados emocionales, de sentimiento y pensamiento, del cual forman parte; llevándoles a reproducirla o reformularla. Esta misma les asigna un rol determinado por las representaciones sociales derivadas de los símbolos. El objetivo de este ensayo es describir las representaciones sociales de la infancia, presentes en alumnos y alumnas de los profesorado de Teatro y de Educación Primaria en Mendoza, Argentina, contrastando su expresión en el rol docente y el rol de las alumnas y alumnos, con referencias teóricas, que sustenten la realización de un taller piloto generando acciones que promuevan la enseñanza-aprendizaje y el protagonismo infantil. Se concluye que si las representaciones sociales de la infancia cambian en el rol docente, se permitirá que el rol alumno-alumna se transforme, promoviendo el protagonismo infantil².

Palabras clave

Representaciones sociales de la infancia

Rol

Adultocentrismo

Protagonismo Infantil

Proceso educativo

1 Nota aclaratoria: es necesario dar a conocer al lector y la lectora, que el presente artículo y el artículo titulado Creando una biblioteca comunitaria con y desde las niñas y los niños: Promoviendo el protagonismo infantil, comparten perspectivas teóricas y conceptuales sobre la niñez, fundamentadas en: Morales, Cusianovich, Retali, Alfageme, Cantos, Martínez, Moyano, Díaz, Corea y Lewkowicz. 2 Presentada en el XV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Área: Sujetos de la educación; línea, significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación. El 21 de noviembre de 2019. Acapulco, Guerrero, México.

Abstract

Through social interaction, girls and boys grasp their culture through the intellect and the senses, that is, that network of symbols endowed with emotional meanings, feeling and thought, of which they are part; leading them to reproduce or reformulate it. It assigns them a role determined by the social representations derived from the symbols. The objective of this essay is to describe the social representations of childhood, present in students of the Theater and Primary Education teachers in Mendoza, Argentina, contrasting their expression in the teaching role and the role of the students, with theoretical references, which support the achievement of a higher pilot, generating actions that promote teaching-learning and child protagonism. It is concluded that if the social representations of childhood change in the teaching role, it is possible that the student-student role is transformed, promoting child protagonism.

Keywords: Childhood social representations, Role, Adultcentrism, Child Protagonism, Educational process

Representaciones sociales de la infancia en los roles educativos que imposibilitan el protagonismo infantil

Ésta investigación pretende acercarse a los significantes emocionales, de sentimiento y pensamiento de los símbolos presentes en la cultura infantil, que dan pauta a la acción del rol docente y el rol alumno-alumna. Cuando las acciones o conductas se contextualizan, conforman las representaciones sociales expresándose en los roles. Las representaciones sociales, son definidas por Moscovici (2001) como un sistema de valores, ideas y prácticas que establecen un orden en el cual el ser

humano se orienta en el mundo social, se comunica, interactúa, e interpreta la vida tanto social como individualmente. La siguiente definición específica que las representaciones sociales (en adelante RS) sirven:

[...] de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo. (Jodelet, 2011, p. 134)

En una sociedad adultocéntrica basada en un sistema que encuadra lógicas de adultismo, es decir, de discriminación por la edad llevada a cabo por adultos y adultas contra las y los jóvenes, se manifiestan relaciones desiguales y asimétricas donde se concibe al adulto y la adulta como el centro de la sociedad, construida con base en sus términos, ideas, prejuicios y tópicos (Morales y Retali, 2018) imposibilitando la capacidad de los niños y niñas de actuar en el mundo y transfórmalo.

Para la presente investigación las representaciones sociales sobre la infancia (en adelante RSI) que sustentan la acción y por tanto el comportamiento socialmente aceptado en una sociedad adultocéntrica regida por lógicas adultistas, son tomadas de Cusianovich (2010), Alfageme, Cantos y Martínez (2003), Moyano y Díaz (2016) y Corea y Lewkowicz (1999). Para el caso las clasifico y describo: 1.- Niños(as) como propiedad, son consabidos como hijos(as), propiedad de sus progenitores. Poseen la patria potestad, dan permiso, habilitan o limitan la voluntad y los cuerpos de sus

hijos. 2.- Niñez como futuro, como una etapa de latencia forjando la imagen del niño como persona del mañana, como los futuros ciudadanos en los que se convertirán. Negándoles su presente se les valora socialmente por lo que serán o llegarán a ser, no por lo que ya son. 3.- Infancia como privada, representa el ocultamiento social como actor individual y colectivo, negándoles la participación activa en la escena política, debido a la naturalización de lo infantil al ámbito familiar. 4.- Niñas(os) como víctimas, hace referencia al peligro que corren debido a la supuesta naturaleza de inocencia, fragilidad y docilidad que les vuelve vulnerables y necesitados de protección y cuidado. 5.- Niñez como peligrosa, al pensar y actuar de forma que pone en riesgo lo establecido, trasgrediendo el orden. 6.- Niños(as) como incapaces, colocados bajo el eje de la protección, como sujetos necesitados de ayuda para ejercer su papel de agentes sociales. Se les ve como manipulable, influenciable, y psicológicamente débil. 7.- Niñas(os) como consumidores, designados por un mercado, para el cual no son prescindibles sólo consumidores cautivos que tienen que ajustarse a la demanda de consumo que implementa el mercado, sin que este se preocupe por sus necesidades reales.

Las referidas RSI en sociedades adultocéntricas limitan e inhiben la participación de la infancia por ello surge la necesidad del protagonismo infantil. Proceso social en el cual niños y niñas desempeñen el papel principal en su desarrollo y comunidad, como sujetos de derecho ejerciendo su interés superior (Alfageme, Cantos, y Martínez, 2003). Un ejemplo de lo referido son las palabras de una integrante de la Asamblea REVELDE, organización de niños(as) en Buenos Aires, Argentina “ser protagonista no significa ser la protagonista de un teatro, para mí ser protagonista

significa ser algo más que eso y es que seamos escuchados y que opinemos todos, no que sea una la protagonista. Que seamos escuchados, que se escuche nuestro pensamiento” (Martín, citado en Morales y Retali, 2018, p. 140).

Se nace protagonista, pero es necesario aprender a serlo cotidianamente, tal como se expresa en la siguiente cita:

[...] protagonismo como estilo, como el carácter de la participación, de la identidad, de las relaciones sociales, exige una cuidadosa labor educativa que acompañe los procesos de construcción y ejercicio del protagonismo de los niños, niñas, adolescentes y el de sus educadores. Pero educabilidad no significa superior o inferior, sino el ser capaz de cambio, de transformación. (Cusianovich, 1999, p. 145)

Reconociendo la necesidad de incorporar RSI que modifiquen los roles docente y alumno-alumna para favorecer el protagonismo infantil, se plantea como objetivo de ésta investigación el describir las representaciones sociales de la infancia presentes en alumnos de los profesorados de teatro y de educación primaria, contrastando con referencias teóricas su expresión en el rol docente y el rol de los alumnos y las alumnas, para realizar un taller piloto con acciones que promuevan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el protagonismo infantil.

Para el caso, la metodología desarrollada integró la etnografía, la pedagogía teatral, el juego y el ciclo experiencial de Kolb, a través de dos talleres: “Re-armándonos” para identificar las representaciones sociales de la infancia presentes en los profesorados e “Historias que visibilizan nuestras realidades” donde se pilotearon acciones que posibilitan/promueven el protagonismo infantil en el proceso educativo.

El taller “Re-armándonos” realizado en el Profesorado de Teatro de la Universidad Nacional de Cuyo (en adelante UNCUYO) y en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Fundación Rayuela en Mendoza, Argentina, llevó a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre las representaciones sociales que se tienen sobre la infancia, para redefinirlas desde el recuerdo de la propia infancia, bajo el modelo pedagógico del Ciclo del Aprendizaje Experiencial de Kolb. El segundo taller o de pilotaje “Historias que visibilizan nuestras realidades” se realizó en la Escuela Primaria Rural Juan Ignacio Morón, ubicada en el departamento de Lavalle, Mendoza, Argentina.

El discurso adultocéntrico presente en los roles educativos

A través del juego las alumnas y los alumnos, de los profesorados de Rayuela y UNCUYO durante el taller “Re-armándonos” expresaron, siguiendo el mismo orden, las siguientes imágenes corporales. Niño-niña: Brincando la sogá, espalda encorvada, brazos flojos, haciendo pucheros. Adulto-adulta: Estresado, moviendo las manos a la altura de la cabeza y diciendo no, espalda y piernas rectas, mirada de superioridad y las manos juntas en forma de triángulo a la altura del pecho.

Dichas imágenes corporales representan al niño-niña como pucheros y juegos, y al adulto-adulta, como estrés y superioridad. Cuando la actividad pasó al plano racional se les indicó que hicieran una lluvia de ideas y palabras relacionadas con el ser niño-niño y adulto-adulta. En Rayuela marcaron una distinción, mientras que en UNCUYO expresaron que se trataban de un mismo ser:

“Los unimos por un corazón, porque queremos que estén más juntos, incluso los queríamos poner uno encima del otro para mostrar que están juntos” (Alumno de UNCUYO, 2018).

“Hicimos una línea de unión enredada por todo el cuerpo, porque así habitan ambos, al mismo tiempo el cuerpo humano” (Alumna de UNCUYO, 2018).

“A nosotros nos pareció que el niño y el adulto eran la misma persona, pero no quisimos hacer una línea recta, porque para llegar a adulto hay subidas y bajadas, y para retornar al niño igual” (Alumna de UNCUYO, 2018).

“No creemos que la unión sea una línea recta por eso los unimos con una línea enredada” (Alumna de UNCUYO, 2018).

En Rayuela estuvieron presentes las siete representaciones sociales de la infancia de una sociedad adultocéntrica arriba mencionadas. Mientras que en UNCUYO, aunque existía la reflexión de que niñez y adultez no constituyen un ser diferente, en sus palabras, son visibles cuatro representaciones: futuro, víctima, incapaz y consumidor.

La representación más presente en Rayuela es la de peligroso, al definirlo como: Inquieto, revoltoso, irresponsable, peleas, patalea, dispersión,

descontrol, en comparación con UNCUYO, que valora el movimiento, la explosión, el ruido, corridas como características positivas y necesarias en los y las niñas. En UNCUYO la RSI más presente fue futuro, viendo al niño-niña como: Desarrollo cognitivo, crecimiento, procesos, camino, crecer, transición. En Rayuela está presente esta visión, al definir al niño-niña como: Crecer, juventud, desarrollo.

La infancia como potencia de futuro es transmitida a los alumnos en las teorías de psicología del desarrollo, aunque en ambas escuelas está presente, se visibiliza más arraigada en Rayuela dado que en las conclusiones finales reaparece en la frase: "Son el futuro de un mundo mejor".

Las RSI de víctimas e incapaces, están fuertemente relacionadas, en ambas escuelas estuvieron presentes, en Rayuela se naturaliza a la niña y al niño como: Frágil, inocencia, ternura, transparencia, necesitado de comprensión, aceptación y necesidades básicas. En UNCUYO de igual forma se le naturaliza como: Inocente, dependiente, necesitado y cuidado. En Rayuela se les enseña que no pueden satisfacer las necesidades afectivas de cada niño y niña, porque todos necesitan atención y es importante no perderse del objetivo de enseñanza que se planteen, mientras en UNCUYO se les enseña a amoldar un espacio seguro para la exploración y afloramiento de las emociones, necesidades, curiosidades que al final tendrán respuesta entre todos(as) a través de la comunidad de diálogo.

La representación de consumidores fue perceptible en ambas, en UNCUYO: Juguetes, internet. En Rayuela: Tecnología, plazas, circos, cumpleaños, vacaciones, muñecas, súper héroes, pelota. En UNCUYO comentaron que aunque

los niños, las niñas y los adultos y adultas son iguales, usan vestimenta y perfumes distintos, y los representan con comidas y bebidas diferentes: Para niño chocolatada, y para adulto café. En Rayuela sin explicarlo, estuvo presente la palabra sándwiches para representar al niño-niña.

Si bien en UNCUYO estuvieron presentes las palabras: Familia, amigos y abuelitos, no considero que lo limiten al ámbito privado. En contraste con Rayuela apareció en los 4 equipos la palabra escuela, familia y en un equipo contención, palabras que reflejan esta mirada que limita la participación al ámbito de la escuela y la familia.

En ambos profesorados resalta un rol para los niños y las niñas inclinado a la fantasía, placer y diversión. En Rayuela resaltan: Tiempo libre, hobbies, danzas, deportes, correr, saltar, y películas. En UNCUYO: Teatro, corridas, bailar y canciones, incluyendo que poseen obligaciones y trabajo.

Rayuela le asocia valores como: Honestidad, amistad, complicidad, cariño; mientras UNCUYO: Tolerancia, paciencia, positivo, respeto, simpleza, sincero, amabilidad, amistad, aguante, compartir y flexibilidad.

Sobre su realidad emocional en Rayuela sólo aparece: Emocional, mientras en UNCUYO: Sensaciones, sentimientos y cuatro veces emociones, siendo visible que aunque a Rayuela se le enseñen teorías sobre las emociones, la práctica que tienen en UNCUYO sobre el conocimiento y manejo de las emociones, sensaciones y sentimientos les permite tener latentes los conceptos, establecer sus diferencias y la sensibilidad de reconocer el lado emocional de otros y otras. Ambas escriben autoestima, reconocen

la alegría, el amor y la tristeza, UNCUYO incluye el miedo, y aburrimiento, pero ninguna de las dos el enojo.

Sobre la educación Rayuela visibiliza una percepción del niño-niña como: Curioso, ágil, ingenioso y aventurero que descubre, explora, vivencia y aprende. En UNCUYO aparecen las palabras aprender y enseñar, reflejando que su mirada del niño-niña reconoce sus conocimientos y capacidad para enseñarlos, es un ser, abierto, esponja, espontáneo, creativo, curioso, con preguntas, saberes, paradigmas, que experimenta y descubre.

Las palabras que visibilizan indicios de representaciones sociales de la infancia distintas son para Rayuela: Responsabilidad, metas, empatía, libertad, intelectual y para UNCUYO: Acompañar, autoridad, fuerza, identidad, independencia, igualdad, inteligencia, libertad, responsabilidad.

En las RS de adultez también presentan similitudes, Rayuela la define como: Responsabilidad, compromisos, libertad, independencia, preocupaciones, frustraciones, estrés, experiencia. En UNCUYO: Estrés, libertad, trabajo, jerarquía, prejuicios, responsabilidad, expresando frustración al no saber cómo pasamos de ser algo tan hermoso a adultos, notando que jugar no es sólo de niños y niñas, y que, así como los adultos también merecen disfrutar y los niños también sufren.

Cambiando la mirada a lo que se expresó en el taller “Historias que visibilizan nuestras realidades” en la Primaria Juan Ignacio Morón, nos reflejan cómo se viven en la escuela dichas RSI. Las profesoras de la primaria en el evento de fin

de ciclo comentaron que los y las alumnas habían sido las protagonistas a la hora de elaborar los juegos matemáticos, y demás cosas expuestas. Pero al contrastar con la opinión de los y las alumnas, no se sintieron protagonistas, dado que la directora es quien decide el tema de los eventos, y el programa de actividades, ellas y ellos deseaban más un evento de fin de ciclo con una peña (fiesta), y sienten que no pueden opinar en la selección de los temas o bailes, porque eso le corresponde a la directora. Resalta el rol sabe-ordena de la directora-adulta, así como el rol no sabe-obedece del niño-niña, que se siente inconforme y si sabe lo que quiere.

Las y los alumnos reconocen lo que de su escuela les hace enojar: Que les griten, los regañen y les manden, les da asco cuando entre compañeros se burlan, se enojan cuando pelean entre compañeros, a veces les pone tristes ir a la escuela, odian venir a la escuela y odian la tarea. En oposición les gusta y les da alegría: Ser amigos, jugar juntos, platicar, jugar a las canicas, las clases de artes, las clases de música, hacer maquetas, los tranquiliza platicar con sus amigos, jugar a la pelota (futbol), bailar, salir del salón e ir al patio y sentirse enamorados. Resaltando que les molesta el rol del profesor-profesora que grita, reta, manda, ordena, y decide, reconociendo con alegría el rol alumno-alumna de amistad, enamorados, y jugadores. Es importante resaltar que ninguno de los docentes de los dos profesorados reconoció la capacidad de los niños y las niñas, de enamorarse, siendo esta una realidad constante.

Representaciones sociales de la infancia presentes en el rol docente-promotor del protagonismo infantil

Las representaciones sociales de la infancia en la vida cotidiana presentes en formadores de docentes tienen repercusión en la formación de los y las profesoras, como en los programas de formación y en las metodologías de la enseñanza. Viéndose en el aula actitudes propias de concepciones y preferencias de enseñanza determinadas por las RSI asimiladas a lo largo de su vida. Un ejemplo de ello es lo referido en el caso de las maestras de la Primaria Juan Ignacio Morón, quienes aunque en los planes de estudio contemplan la enseñanza de Educación Sexual Integral, no la enseñan por sus propios prejuicios, como por los presentes en la comunidad. Corroborándose que aunque existan planes innovadores, estos tienen obstáculos para su implantación por las RSI existentes en los actores involucrados.

Con la intención de identificar las RSI en el rol docente, se llevó a cabo el taller “Re-armándonos”. El primer caso corresponde a los y las estudiantes de Rayuela. Evidenciándose en el rol docente, la presencia de RSI ya citadas y la ausencia de referencias teóricas de adultocentrismo y protagonismo infantil, podría pensarse que esta ausencia fomentará en el rol alumno RSI que limiten su participación en el proceso educativo.

Siguiendo para el mismo caso, después de realizar una presentación y el ejercicio vivencial “El recreo”, se reflexionó sobre los conceptos de adultocentrismo y protagonismo infantil, ante la solicitud de escribir palabras para representar a la infancia, se observó que de las siete RSI que especifican a los niños y las niñas como:

Propiedad, futuro, pertenecientes al ámbito privado, víctimas, peligrosos, incapaces, y consumidores, ya no estuvieron presentes: Lo niños y niñas como propiedad; la niñez como peligrosa; y los niños y niñas como consumidores. Denotándose el efecto de la reflexión con respecto de las RSI en la sociedad adultocéntrica y la necesidad de reorientar el rol docente para promover el protagonismo infantil.

Sin embargo, el camino es largo, ya que no basta con la resignificación de las RSI en la formación de docentes, pues es necesaria la sensibilización dentro del sistema educativo para la innovación educativa. En un aspecto puede percibirse esta necesidad en el comentario de la profesora de la materia Práctica Profesional Docente del Instituto Rayuela, de estar preocupada ante el rol docente que asumirán las y los alumnos, que si bien se les enseña una educación integral para enseñar de manera lúdica significativa, algunos al comenzar a ejercer se amoldan al modelo tradicional debido a la presión entre compañeras(os) o instrucción de la dirección.

Para el segundo caso, los y las estudiantes de Profesorado de UNCUYO, con el mismo taller referido con anterioridad, durante la lluvia de ideas estuvieron presentes de las siete sólo cuatro RSI, los niños y las niñas como: Futuro, víctimas, incapaces y consumidores, en el momento final después de la exposición y vivencia, al rescatar nuevamente las RSI, no reproducen ninguna de las siete RSI consideradas, dando pauta a nuevas imágenes de la infancia, resaltando algunas como: Persona, ser uno mismo, libertad, y participante. Considero que para este caso la influencia del modelo formativo del Profesorado en Teatro, basado en métodos multisensoriales, vivenciales, y participativos, influyó tanto en la disponibilidad para la participación en el

taller vivencial, como en la no reproducción de las RSI típicas de una sociedad adultocéntrica, de la misma manera en la sensibilidad a reconocer RSI promotoras de protagonismo infantil.

No obstante, siendo sensibles a otra mirada para su condición de adulto y de infancia aún conservan introyectadas RS adultocéntricas, mismas que se reflejaron en el ejercicio “La carrera de la vida”, donde sus posturas corporales elegidas para representar al adulto mostraban superioridad, y para infantes, desesperación por alcanzar al adulto. En el mismo tenor refiero que algunos de los y las estudiantes de UNCUIYO que ya ejercen la docencia, a la hora de reflexionar sobre su rol docente, reconocen no incluir a los y las niñas en la planificación de sus clases, pero si hacen adecuaciones y agregan actividades para las distintas necesidades de las y los alumnos. La construcción de obras teatrales en colectivo es su mayor acierto, pues permite que los y las alumnas integren sus ideas y reflejen su realidad, construyendo una obra que integre todas las voces, donde él o la profesora asuman un rol de guía que promueva y facilite la expresión del estudiantado, integrando sus ideas y dándoles el rol de protagonistas.

Si las representaciones sociales de la infancia se transforman, los roles docente y alumno- alumna a su vez se transforman, siendo la formación docente una encrucijada que posibilita esa transformación. Para el caso la siguiente descripción, el profesorado en Rayuela recibe una educación centrada en el sujeto, transmitiéndoles metodologías lúdicas y teatrales sólo en unas pocas materias, el resto son teóricas, enseñadas bajo métodos tradicionales, aunque tienen exámenes finales creativos aún conservan exámenes memorísticos,

la mayoría de sus materias las toman sentadas y sentados, en el marco de una clase en el que el profesor-profesora enseña y las y los estudiantes escuchan. El efecto de dicho modelo pedagógico nos mostró que de las siete RSI de sociedades adultocéntricas, las alumnas y alumnos reproducen las siete; en contraste, las alumnas y alumnos del profesorado de teatro de UNCUIYO sólo evidencian la reproducción de cuatro de las siete, toda vez que en su modelo pedagógico al año sólo llevan dos materias teóricas, las cuales son adaptadas a sus necesidades de movimiento e interpretación, en la mayoría de sus materias el profesor o profesora da consigna, una técnica, o un tema, correspondiéndole al alumno o alumna crear, actuar, interpretar, y construir. Tienen un arduo conocimiento de sus emociones y los roles sociales de una manera más emocional que racional, pasan por el cuerpo y encarnan personajes con roles sociales.

Sentir y reconocer las representaciones sociales con las cuales se define el rol adulto-adulta y el rol niño-niña permite tomar conciencia significativa y emocional que nos lleve a la transformación del rol, donde para lograr sentir y transformar las representaciones sociales es elemental una transformación en el modelo educativo, que incluya mayor consciencia de las emociones y se enseñe desde la vivencia, pasando por el cuerpo los conocimientos, desde una estructura diversa, fungiendo él y la docente un rol de coordinador/animador que crea espacios y otorga marcos de referencia flexibles que posibiliten la expresión de sus realidades, externalizando sus necesidades, propiciando la creación protagónica de conocimientos por parte del alumnado.

En ambos de los casos abordados en esta investigación encuentro en sus programas propuestas formativas dirigidas a la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje significativo, promotores de la participación de los infantes. No obstante, el rol docente para el Instituto Rayuela resulta afectado por la regulación del sistema educativo oficial al ser profesores de educación primaria y la enseñanza de conocimientos científicos, mientras que los alumnos y alumnas del Profesorado de Teatro de UNCUYO están circunscritos a la enseñanza de ésta arte sin el peso de la exigencia de un rol docente rígido.

Ninguno de los dos profesorados contaba con información previa de los conceptos de adultocentrismo ni protagonismo infantil, estando presentes de manera inconsciente las representaciones sociales tradicionales de la infancia de una sociedad adultocéntrica. Sin embargo y pese a lo anterior para el caso de las y los alumnos de profesorado de UNCUYO al estar inmersos en el arte como transformación social, conscientes de sus emociones, sensaciones y sentimientos, de los roles sociales, trabajando desde la construcción en colectivo, acción y protagonismo, reflejan la importancia de amoldar espacios seguros para el estímulo de la expresión, comunidad de diálogo, una escucha activa y empática como recurso que les permite caminar hacia el protagonismo infantil.

Reconozco que el rol que asume el o la docente marcará a su vez el rol del alumno(a), coincidiendo con lo expresado por Jodelet (2011): “[...] la función pedagógica y disciplinaria del maestro conducía a éste último a construir una imagen del alumno marcada por su motivación para el estudio y su capacidad de obediencia” (p. 144).

Por ello si las representaciones sociales de la infancia cambian en los docentes a través de la ampliación de las redes neuronales por efecto de la inclusión de símbolos novedosos de tal manera surgen conductas creativas en la interacción social, permitiendo que los roles docente y alumno se transformen, promovándose la participación activa de los alumnos y las alumnas.

Es importante resaltar que en Mendoza, Argentina esta transformación de las representaciones sociales ya se está dando a través de los profesores y las profesoras de teatro quienes, con la asignación obligatoria del teatro en el sistema educativo básico e inicial, están teniendo es sus manos el promover espacios de participación para los niños y las niñas, aun sin conocer a profundidad los conceptos de protagonismo infantil.

Rayuela expresa el hecho de hacer participar a los infantes, y UNCUYO el trabajar para abrir espacios que motiven a los niños y las niñas a expresarse y ser escuchados empáticamente, reconociéndose con el rol de copartícipes. Evidenciándose que está en sus manos reproducir un rol adultocéntrico o trabajar en conjunto para el co-protagonismo en el ámbito educativo, el asunto es conformar un proceso donde tanto las y los docentes como las y los alumnos resignifiquen sus representaciones sociales para favorecer el protagonismo infantil. Finalmente así se permearán las demás instituciones de la sociedad.

Esta investigación partió de la pregunta ¿Cómo las representaciones sociales de la infancia influyen en el rol docente y el rol alumno-alumna? Me parece que el alcance de la investigación es alentador pues se visibilizó que son las representaciones sociales las que influyen en

el actuar, por tanto es su transformación la que permitirá que los niños y las niñas puedan participar en su proceso educativo. Siendo, la transformación del modelo educativo tanto para los niños y las niñas, como con el cual se formen los futuros docentes, una posibilidad para dicha transformación de las RSI y de su rol. Esta transformación en el modelo educativo debe estar fuertemente ligada a procesos de enseñanza-aprendizaje vivencial y emocional.

Esta investigación es una mirada hacia el protagonismo infantil, visibiliza la realidad adultocéntrica presente en el sistema educativo, es decir la concepción del adulto-adulta como el centro de la sociedad que discrimina por la edad, dándose relaciones desiguales y asimétricas, imposibilitando la capacidad de los niños y niñas de actuar en el mundo y transformarlo. Siendo la escucha y la adecuación del diseño didáctico la estrategia que permite la expresión de sus necesidades, transformando el rol docente del sabe-ordena a escucha-construye, proveyendo de estímulos que modifiquen el rol alumno-alumna sabe/propone, para trascender al proceso social en el cual niños y niñas se desempeñen como sujetos de derecho protagónicos, ejerciendo su interés superior y su capacidad de cambio y transformación.

En el caso del taller piloto "Historias que visibilizan nuestras realidades" realizado en la Primaria Juan Ignacio Morón con alumnos y alumnas de séptimo grado, con el propósito de experimentar acciones que posibilitaran/promovieran desde el proceso educativo el protagonismo infantil, resaltan: El juego dramático, construcción de historias individuales y colectivas, cuentacuentos, construcción de conclusiones propias, estrategias para que reconozcan sus emociones, las expresen y escuchen las de sus compañeros y compañeras. Si

bien el resultado no alcanza a ser una investigación con la total colaboración de los niños y las niñas, y no se llega a promover plenamente el protagonismo infantil, si llegamos a la participación proyectiva tal como refiere Lay-Lisboa (et al., 2018). En la propuesta, las niñas y los niños son corresponsables del proyecto, toman parte activa en todas las fases de este, llegando a ser agentes de cambio al proponer modificar el lugar de trabajo o agregar actividades que deseaban realizar, así como adaptando el plan de sesión para sus necesidades. Desde la propuesta de la escalera de la participación (Hart, 1997) se alcanza el nivel 6, investigación iniciada por un adulto y compartida con las niñas y los niños, toda vez que las y los infantes se involucran y participan pero desde la temática propuesta por mi intervención adulta.

Finalmente concluyo que la modificación de las representaciones sociales de la infancia transforman el rol docente y con ello el rol alumno-alumna, permitiendo con ello la incorporación de metodologías y estrategias didácticas significativas y contextualizadas, vivenciales, artísticas, y emocionales, posibilitando en los niños y las niñas una dinámica participativa y toma de decisiones en la definición y desarrollo de su proceso educativo pudiendo ejercer el protagonismo infantil.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Recuperado de <https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>

- Corea, C., y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Argentina: Lumen Hvmanitas
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lince: IFEJANT.
- Glockner, V. (2007). Infancia y representación: Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Revista Tramas*, 28, 67-83.
- Jodelet, D., y Baldduzzi, M. (Traducción). (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Morales, S., y Retali, E. (2018). Niñez, lucha de clases y educación popular. En Morales, S., y Magistris, G. (Comp.), *Niñez en movimiento del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 115-150). Buenos Aires, Argentina: El Colectivo.
- Moyano, M., y Díaz, R. (2016). La intervención profesional del trabajador social desde el paradigma de protagonismo infantil, en el proceso de conformación de las organizaciones infantiles en Mendoza, durante la última década. (Tesina de grado trabajo social). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Schutz, A., y Natanson, M. (Comp.). (1995). *El problema de la realidad social: escritos I*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.



Aprendizajes colectivos para la participación infantil en la defensa del territorio: La experiencia de las niñas y niños Custodios del Archipiélago *en mar abierto*

Gialuanna Ayora Vázquez

El propósito de este artículo es visibilizar la organización y acción de un grupo de niñas y niños que se conformó como un colectivo para la defensa del medio ambiente en su territorio (lo que llamamos un proceso socioambiental). Propongo algunas reflexiones sobre el proceso de sistematización y construcción de co-protagonismo infantil desde una mirada de la sociología de la niñez. Me interesa compartir la experiencia de este colectivo surgido y gestionado voluntariamente en respuesta a su necesidad de ser reconocidos y formar parte de un colectivo inicialmente de adultos “La Red de Custodios del Área Natural Protegida Archipiélago de Bosques y Selvas de la Región Xalapa”. La experiencia ofrece insumos que pueden permitir la reflexión colectiva de niñas, niños y adultos sobre los procesos autogestivos acompañados y los aprendizajes colectivos que ello genera.

Palabras clave

Niñez

Participación

Aprendizajes
colectivos

Procesos
socioambientales

Abstract

The purpose of this article is to make visible the organization and action of a group of boys and girls that was formed as a group for the defense of the environment in their territory (what we call a socio-environmental process). I propose some reflections on the process of systematization and construction of children's co-protagonism from a perspective of the sociology of childhood. I am interested in sharing the experience of this group that emerged and managed voluntarily in response to their need to be recognized and be part of a group of adults initially "The Network of Custodians of the Natural Protected Area Archipelago of Forests and Jungles of the Xalapa Region". The experience offers inputs that can allow the collective reflection of girls, boys and adults on the accompanied self-management processes and the collective learning that this generates.

Keywords: childhood, participation, collective learning, socio-environmental processes

Introducción

Cada día es más visible la participación de niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) en todo el mundo, sobre todo en la defensa de sus propios derechos y de los derechos colectivos, como es el caso actual de adolescentes implicados en movimientos sociales a nivel mundial para la defensa del medio ambiente¹. Sin embargo, a nivel

1 Este es el caso de Greta Thunberg, activista socio ambiental sueca que, a sus 15 años, generó un movimiento mundial exigiendo medidas contundentes contra el cambio climático. Pero no es la única: existen niñas y niños implicados en movimientos sociales que reclaman atención a las diversas problemáticas que viven.

local², observamos que existen escasos espacios de reflexión y diálogo en los que ell@s (niñas, niños y adolescentes) puedan compartir sus inquietudes e iniciativas sobre los problemas que los aquejan, pero sobre todo espacios en los que su participación sea tomada en cuenta seriamente y puedan aprender a generar propuestas de acción para la transformación de estas problemáticas, acompañados y no "guiados o dirigidos" por las y los adultos.

Son escasos los espacios críticos exentos del adultocentrismo (Hecht, 2013), en los que niñas y niños pueden participar con dinámicas para la generación de aprendizajes colectivos en pro de acciones transformadoras, o donde se valoren esos aprendizajes. Las personas adultas muchas veces no sabemos acompañar a la niñez en la construcción de una capacidad protagónica de la participación, es decir, una participación con implicación autogestiva y política.

La Red de Custodios articula esfuerzos y saberes de "[...] profesionistas de la sociedad civil, artistas, estudiantes, académicos y pobladores/as de la región interesados en la protección del ambiente a través de una participación plural en el manejo cuidadoso del territorio"³ (Escalón, 2016, párr. 9).

Inicialmente surge para custodiar el Área Natural Protegida (en adelante ANP) Archipiélago de Bosques y Selvas de Xalapa⁴. Es un corredor

2 En Xalapa, Veracruz.

3 Por razones de espacio no hemos podido explicar con amplitud qué es y cómo se gestiona la RED de Custodios y las características del territorio que defiende, sugerimos ver a detalle el sitio de Internet y acercarse para conocerla a través del siguiente link: <http://www.custodiosanpxalapa.org/>

4 Esta ANP tiene una superficie total de 5,580 hectáreas. Se caracteriza por la presencia de bosque mesófilo de montaña, zonas de selva baja caducifolia y cafetales de

biológico multifuncional y sus fragmentos son llamados islas. En la Red participan familias que viven tanto en estas islas como en “mar abierto”. De hecho, la mayoría de los niños y niñas custodias no viven en las islas.

Si bien, desde su origen en 2015, la Red de Custodios tuvo consciencia de la importancia de la participación de niñas y niños, y de los aprendizajes intergeneracionales, no había un espacio destinado especialmente para acompañar sus iniciativas vinculadas a la Red. Ell@s asistían más bien en calidad de acompañantes de sus papás y/o mamás a las asambleas o reuniones semanales.

Zenyram Koff Maganda (una niña en ese entonces de 10 años), cuestionó en reunión con algunos adultos custodios (2017) la invisibilización de niñas y niños por parte de las personas adultas, y fue invitada a generar un grupo; meses después surgieron algunos talleres que por diversas razones, no tuvieron continuidad, no obstante, se reconoce la necesidad de mayor participación autogestiva.

En 2018 la iniciativa se reanima al sumarme al equipo, generándose un diálogo de saberes y experiencias del que damos cuenta en este texto.

El espacio para el diálogo y la reflexión. Identidad y sentido de pertenencia

El espacio físico -en mi experiencia- es una parte clave, se vuelve simbólico, es importante para que niñas y niños se sientan en confianza sombra, con una amplia biodiversidad. Por su geografía parecida a un archipiélago, cada fragmento es coloquialmente llamado Isla y el resto del territorio fuera del polígono de la ANP, mar abierto.

y logren construirse como colectivo, apropiándose de él, haciéndolo suyo. Un lugar donde logren cotidianamente, realizar actividades concretas, gestionando sus necesidades e intereses para construir una identidad de grupo, ejercitar dinámicas de convivencia y toma de decisiones, así como acuerdos, a su ritmo y dentro de un proceso que dialogue y negocie con los deseos y necesidades de l@s adult@s.

Abrevando de mi experiencia de más de veinte años en Bunko Papalote⁵, ofrecí un espacio físico y metodológico, al que llamamos “de diálogo y reflexión”. En este espacio, yendo más allá de los libros y la lectura, y con acompañamiento constante y sensible de algunas adultas, facilitamos la deliberación de niñas y niños, la reflexión sobre temas vinculados a sus derechos y a los problemas socioambientales, a conjuntar reflexión con diversión y a identificar las relaciones de poder, tanto entre ellas y ellos, como con las personas adultas.

El grupo más constante estaba conformado por Arantza Andrino (8 años); Diego Quetzal Lerma (8 años); Edsel Yasit Hernández (10 años); Ilana González (10 años); Juan Carlos Bautista (10 años); Karyme Andrino (7 años); Vania Pérez (9 años); Yolio Torales (10 años); y Zenyram Koff (11 años). Sus acompañantes adult@s fueron principalmente sus mamás y en alguna ocasión sus papás: Jimena Mejía, Alicia Bautista, Deisy Sánchez, Alejandra Sánchez,

5 Bunko Papalote A.C., es una organización de la sociedad civil que tiene como misión promover espacios de diálogo y reflexión a partir del contacto con la literatura, en los que el encuentro creativo y lúdico con los demás permita a los participantes (bebés, niño@s y jóvenes) una lectura significativa y propositiva del mundo, el conocimiento de sí mismos, la defensa de sus derechos y la construcción de una cultura de paz.

Vania Magdalena Macías, Verónica Hernández, Carmen Maganda, Harlan Koff; Sergio Lerma y Adrián Torales.

Cualquier niña y niño puede ser un custodio de su propio territorio. Cuando han tenido espacios y acompañamiento para reflexionar sobre lo que está pasando en el mundo, en su país y en su ciudad, generalmente se cuestionan, se preocupan y buscan actuar para aportar en la solución de los problemas. Las niñas y los niños, aunque provengan de contextos poco propicios para su participación activa, saben qué está pasando, tienen ideas sobre las causas y soluciones, pero no tienen el espacio ni el acompañamiento para llevarlas a cabo y ampliar su mirada. Necesitan poder constatar que pueden hacer algo y que sus propuestas serán tomadas en serio; necesitan un colectivo en el que se sientan invitad@s al diálogo, donde puedan aclarar sus ideas, aprender de los saberes de los otros y para animarse a participar y aprender a hacerlo junto con todas y todos; además un lugar donde todo esto puedan hacerlo segur@as, felices y divertid@s.

Las sesiones colectivas. Autogestión, acompañamiento y acuerdos

El espacio de diálogo y reflexión más allá del espacio físico hace referencia a lo que ocurre en él, un lugar agradable y cómodo, donde ellas y ellos se sientan en confianza, se puedan quitar los zapatos y puedan interactuar libremente, es lo que lo caracterizó. La dinámica consistió en reunirnos los viernes por la tarde, niñas y niños custodios, algunas mamás coordinadoras y yo. Durante la primera hora, había un taller de lectura de literatura infantil; el punto de partida fue la metodología Bunko Papalote y a partir de ella, brotaron de los propios niños y niñas, iniciativas de modificación de tiempos, propuestas de

juegos, etc. Durante la siguiente hora, abordábamos temas de custodios, tomando acuerdos sobre las actividades propuestas por niñas y niños para las semanas siguientes, así como sobre las sugerencias de las personas adultas. Para ello, organizamos cuatro comisiones:

1. Conocer y cuidar las islas
2. Formarse como custodios: niñas y niños
3. Elaboración de juegos relacionados con las islas
4. Elaboración de un reglamento

L@s acompañantes de las niñas y niños nos reuníamos aparte, para ver cómo mejorar nuestro acompañamiento: si interveníamos mucho o no, si era necesario proponer invitados, actividades, preguntarnos cómo lograr lo que solicitaban y si no, cómo explicarles que no era posible llevarlo a cabo y por qué. Nos preocupaba darles opciones a sus inquietudes, poniendo énfasis en que fueran los y las niñas quienes tomaran sus propias decisiones y participaran directamente en la ejecución de sus propuestas.

El grupo de niñas y niños custodios, junto con sus acompañantes, llevamos a cabo las siguientes actividades: sesiones semanales; pláticas sobre las islas a cargo de invitados; elaboración -y disfrute- de juegos de mesa con temáticas ambientales; realización de un video para invitar a más niñas y niños⁶; participación en programas de radio exponiendo su experiencia como custodios y sus saberes sobre el cuidado del ambiente; participación en el Festival de la Niebla 2018,

⁶ Se puede consultar en la página web de la Red antes citada.

presentando sus actividades y organizando un rally para niñas y niños; participación en la Asamblea Anual de Custodios en 2018 y en la planeación 2019 y 2020; recorridos en las islas Luz del Barrio, El Castillo, el parque lineal Quetzalapan Sedeño y Ríveras del Pixquiac; participación en un monitoreo de la calidad del agua del río Pixquiac.

La experiencia nos permitió entender varias cuestiones: a) Es importante equilibrar el espacio de reflexión (lectura, plática, acuerdos, diálogo) con actividades prácticas y con salidas a las islas, para “saber qué defendemos y experimentarlo”; b) Para muchas de las actividades, las niñas y los niños requieren del apoyo de adult@s; c) Las niñas y los niños sufren los ritmos de las personas adultas y a veces están saturados de actividades vespertinas, en ocasiones se les veía molest@s agotad@s; d) Generar responsabilidad colectiva es difícil pero no imposible; a veces alguien quiere ser líder pero es mejor que todos podamos proponer, hablar, escuchar, enseñar, aprender, decidir. No ser adultocéntric@ cuesta trabajo, pero es muy satisfactorio escuchar que los niños y las niñas se sintieron acompañad@s y no dirigid@s.

¿Qué piensan y sienten los Custodios niñas y niños, sobre esta experiencia?

Zenyram Koff (11 años):

“Yo he estado con los custodios del archipiélago de Xalapa, niñas y niños desde el primer día, yo fundé los custodios en 2017 cuando acompañé a mi mamá en una reunión de los custodios adultos, estaban hablando del futuro de Xalapa, y es cuando les pregunté por qué no había niños en esa sala, y ahí fue donde empezó esta gran aventura. Al inicio no fue fácil pero cuando nos pusimos a trabajar

con Bunko Papalote, nos ayudó mucho, hicimos más contactos e hicimos muchas más actividades como visitar las islas de Xalapa. Cuando fuimos al Castillo [la isla del Castillo] hicimos una caminata de dos horas, y después sin que quisieran nuestros papás, nos mojamos de pies a cabeza⁷.

Los custodios no sólo es un grupo de niños que quiere ayudar a su ciudad, y que se oigan sus voces, también somos amigos y tenemos una comunidad que es nuestra. Lo que me gusta de los Custodios (NNA) es que los niños mandamos, y los adultos sólo nos ayudan. El grupo ha ido cambiando con los años, y yo que he estado ahí desde el inicio es bonito escuchar a la gente que viene y a veces se va. Los custodios luchamos por la ciudad de Xalapa, y también para que se oigan nuestras voces, por ejemplo en la campaña “que los restaurantes sean más sustentables”. Y yo estoy muy agradecida a todos los adultos pero especialmente a mi mamá que ha estado ahí, apoyándome en las buenas y en las malas en los custodios. Y los custodios es un lugar hermoso donde nos podemos expresar nosotros, siendo... pues... pues nosotros. Podemos expresar lo que pensamos, nuestros conocimientos, compartir todo lo que sabemos, y aprender. Custodios... es un diálogo, es un hermoso diálogo que yo nunca quiero que termine. Es hablar de nosotros con adultos, con otra gente que vive en comunidades, de cómo viven ellos y de cómo vivimos nosotros, y qué es lo que debemos hacer y qué es lo que debemos dejar de hacer. Es un diálogo muy bonito que nunca quiero que termine”.

⁷ La isla del Castillo se localiza principalmente en la congregación “El castillo” caracterizada por su laguna, “la laguna del castillo”. Esta laguna se alimenta de manantiales, uno de los cuales forma un pequeño riachuelo donde las niñas y niños custodios comenzaron saltando de orilla a orilla y terminaron nadando en él.

Ilana González (10 años):

"[...] de las cosas que más me gustaron de custodios niños es que yo sentía que éramos un grupo muy bonito, un grupo unido, y de repente, llegaban nuevos niños y si se sentía cuáles tenían ganas y cuáles los papás los llevaban porque...no sé...porque los llevaban, pero cuando los niños sentían interés, se veía, se sentía, se escuchaba y estaba muy bonito el grupo, me encantó. Lo que yo sentía es que no solamente nos quedamos ahí sentados, diciendo "¡voy a salvar el planeta completo!" Y mirando al infinito sin hacer nada, sino que estábamos movidos, teníamos un objetivo, y lo hacíamos... y otra cosa que también me gustó mucho fue que... cuando estábamos en Bunko estaba padre y platicábamos sobre lo que queríamos hacer para defender las islas, pero cuando nos hablaban sobre las ANP's, las islas y que no sé qué, a mí me intrigaba, digo, yo sabía lo que era una ANP, me habían platicado, porque era una cosa padre, bonita, pero yo no la conocía, entonces me gustó cuando salimos a conocer las islas, porque yo no sé para qué estábamos defendiendo algo que no conocíamos. También que en el festival de la Niebla [2018], fuimos custodios adultos y niños, y estuvo padre: hicimos el mural, jugamos lotería, y si nos preguntaban pues contestábamos lo que éramos, lo que hacíamos y en ese momento me di cuenta de muchas cosas que no me había dado cuenta de custodios, cosas padres".

Yolio Torales (10 años):

"[...] Pues para mí todo lo de... "Bunkustodios" fue una experiencia muy divertida, muy hermosa, me gusta toda la idea, me gustaría que siguiera toda la iniciativa, el bien que hay dentro de todo esto, pues, vaya no es poco que digamos, entonces, pues a mí me gustó, es una experiencia muy divertida, muy

bonita. Recuerdo los días en los que todos veníamos muy cansados, y el leer un cuento sin quedarnos dormidos era un logro, pero aun así, todo, cualquier segundo que pasábamos era divertido. Y bueno, con respecto a los custodios, me gusta mucho el bien que hay en toda esta iniciativa, me gusta que no sólo es dar a conocer sino también que nosotros conozcamos más y, además, es de una manera divertida: juegos, expediciones; me hubiera gustado quedarnos a dormir en alguna isla. Fue muy divertido, conocimos muchas islas, yo me divertí mucho, y en sí, dar a conocer sobre lo que está pasando, toda la contaminación y eso, dar a conocer lo que está bien y no, pues me gustó, bueno como ya dije conocer las áreas y me gustaría que siguiera y que hubiera más niños".

Diego Quetzal Lerma (9 años):

"Hola Soy Diego Quetzal, tengo 9 años, me ha gustado custodios porque conocemos más nuestra zona, también ayudamos al mundo a que no se contamine más, y que otros niños conozcan la importancia de cuidar el bosque".

En este texto las niñas y niños participaron con sus testimonios y revisando la versión final para aportar y corregir, al igual que las mamás. Dieron su aprobación para aparecer con sus nombres. He querido compartir esta incipiente experiencia, para enfatizar la importancia de aprender en colectivo y la conformación de niñas, niños y adolescentes como sujetos políticos de la Red de Custodios: mi intención, como adulta acompañante, no es entretener a las niñas y niños mientras sus papás asisten a las asambleas, ni proponerles cosas que no nazcan de ell@s. Busco junto con otras personas adultas acompañar sus procesos, desde una intención e interés genuino por participar en lo

que les compete, y que además pueda prosperar en acción conjunta para saber resistir en situaciones de injusticia social y política en su territorio.

Considero clave el protagonismo de niñas y niños, no en el sentido de acaparar la atención, sino de ser participantes activos y conscientes. Este tipo de participación les abre posibilidades de defender sus derechos, de aportar a formas sustentables y amorosas de vivir y relacionarse, contribuyendo así a una cultura de paz (Ayora, 2019). Es importante generar los espacios físicos y simbólicos para que las niñas, niños y adolescentes asuman con convicción y entusiasmo la responsabilidad de la participación.

Para lograr este tipo de participación, es necesario que l@s adult@s cambiemos el lugar donde hemos colocado a la niñez y que ell@s mism@s cambien el lugar donde se han colocado, es decir, adoptar un “enfoque de niñez” (Ayora, 2019, p. 7) en las diversas actividades en las que participamos. Después, necesitamos reflexionar sobre la importancia del colectivo, la resistencia que necesitamos para dejar de reproducir las lógicas capitalistas salvajes (extractivas e impositivas) imperantes, las ideas individualistas, materialistas, competitivas y consumistas. El colectivo abre oportunidades para pensarnos en nuestra interdependencia, la cual es base de la participación social y política. La suma de estos dos elementos -el enfoque de niñez y el colectivo como lugar de aprendizajes- nos invita a los adultos a mirar de otra manera nuestro lugar y el de las niñas y los niños. Creo, al igual que López y Guaimaro:

[...] que los adultos son los llamados a impulsar la participación de niñas y niños y adolescentes, entendiendo que la participación es un proceso de construcción y aprendizaje mutuo adult@-niñ@, el cual inicia cuando aprendemos a escucharlos y a respetarlos. Para ello, es primordial promover espacios de comunicación y cooperación intergeneracionales en los que se estimule el diálogo y el intercambio basado en valores éticos que contribuyan al desarrollo de sociedades más democráticas e incluyentes. (2009, p. 137)

Estas autoras hablan también de la importancia de pensar la participación en la construcción de espacios de escucha para las políticas públicas, para la toma de decisiones democráticas. Si las niñas y niños saben que pueden y deben ser escuchados desde esas instancias, su participación se abre a otros sentidos. Por ello, pensarnos en colectivo, junto con las niñas y los niños, luchando por un mundo más justo y “cuidando lo que nos cuida”, puede generar aprendizajes diversos y significativos para cambiar el curso de nuestras decisiones. La auto-organización de la cual la Red es un ejemplo para niñas y niños, es la apuesta, la vía de un activismo cotidiano, de una resistencia pacífica: “La auto-organización nos puede mostrar la belleza de la fuerza colectiva en un camino de aprendizaje y autodescubrimiento” (Activistas desde la horizontalidad, 2019, p. 7).

Reflexiones finales

El proceso de defensa de la ciudadanía, de las Áreas Naturales Protegidas de Xalapa, en la Red de Custodios va más allá de un polígono definido por la Ley, es un “espacio” de aprendizaje colectivo donde se generan prácticas de intercambio, solidaridades y de soluciones a las problemáticas sociales que amenazan la naturaleza de la que formamos parte; es una oportunidad para que niñas y niños se impliquen activa y conscientemente permitiendo también avanzar en descubrimientos colectivos infantiles y juveniles que los empoderan.

Con pretexto de la lectura compartida, el diálogo y la reflexión, niñas y niños generan aprendizajes para compartir, descubrir a los demás, sus necesidades, prácticas, ideas y formas de andar el mundo. En esa confianza construida son capaces de descubrir otras formas de pensar, hacer y se preguntan cosas al respecto, alimentan su curiosidad, su imaginación y van gestando su propio lugar en el mundo; y en una fase posterior generar, con otros, acciones cada vez más autogestivas, poniendo en acción su agencia, y viéndose en unión, colaboración e identificación con los demás, aprendiendo a negociar ese poder con los adultos que los acompañan, para así construir una idea amorosa de la participación política (Nusbaum, 2014).

Desde muy temprana edad las niñas y los niños pueden construir sus percepciones acerca de sus territorios, las injusticias en ellos y las relaciones desiguales de poder. Ese darse cuenta, a partir de participar en las actividades en las que sus padres y madres participan, como la experiencia de niñas y niños custodios del archipiélago, abre la posibilidad de complejizar su mirada sobre lo

que pasa para conformar una apreciación política, -posicionada y crítica de lo que sucede- (Gaitán y Liebel, 2011; Corona y Pérez, 2000). La mirada occidentalizada y urbana de la niñez, de lo que debe ser una niña o un niño, no deja ver que en los grupos y movimientos sociales todos los sectores de las comunidades son parte de la lucha, todos a su nivel deberían participar para ir aprendiendo y hacerlo de manera voluntaria, pues es la forma de pertenecer.

La participación política se ha restringido a los adultos en estos contextos de luchas y defensas, mientras que en otros, las niñas y los niños “son considerados integrantes plenos de la comunidad política” (Torres, 2015, p. 28). En el contexto de los niños y niñas custodios, la visión de participación infantil política es todavía muy distante de la de los movimientos sociales de niñas y niños trabajadores, por ejemplo, o de las niñas y los niños indígenas de la autonomía zapatista. Pero el sentido de la participación que sometemos a la reflexión es el mismo: la construcción de autonomía colectiva para la organización y la participación política. Ellas y ellos lo están pidiendo.

Referencias bibliográficas

- Activistas desde la horizontalidad. (2019). *La fuerza de lo colectivo. Apuntes sobre autoorganización*. Madrid, España: Ochodoscuatro ediciones.
- Ayora Vázquez, G. (noviembre, 2019). Protagonismo de niñas, niños y adolescentes para la construcción de una cultura de paz en Veracruz. *Revista de divulgación del CEPREVIDE. Cultura de Paz y derechos humanos. Derechos de niñas, niños y adolescentes*, (3), 4-9.

- Corona Caraveo, Y., y Pérez Zavala, C. (2000). Participación infantil en un movimiento de resistencia. En Corona Caraveo, Y. (Coord.), *Infancia, legislación y política* (pp. 79-93). Recuperado de https://programainfancia.uam.mx/pdf/eventos/jornadas_1/participacion.pdf
- Gaitán, L., y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. España: Editorial Síntesis.
- Hecht, A. C. (enero-junio, 2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística. *Revista: Infancias imágenes*, 12 (1). Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27136>
- López, G., y Guaimaro, Y. (2009). Protagonismo de niños, niñas y adolescentes en la construcción y defensa de su hábitat. En Roldán Vargas, O. (Coord.), *Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva* (pp. 137-167). Colombia: Fundación CINDE.
- Nussbaum, Martha C. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, España: Paidós.
- Torres Velázquez, E. (2015). Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la ciudad de México (Tesis de maestría en psicología social). Grupos e instituciones de la UAM-División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Xochimilco, México.

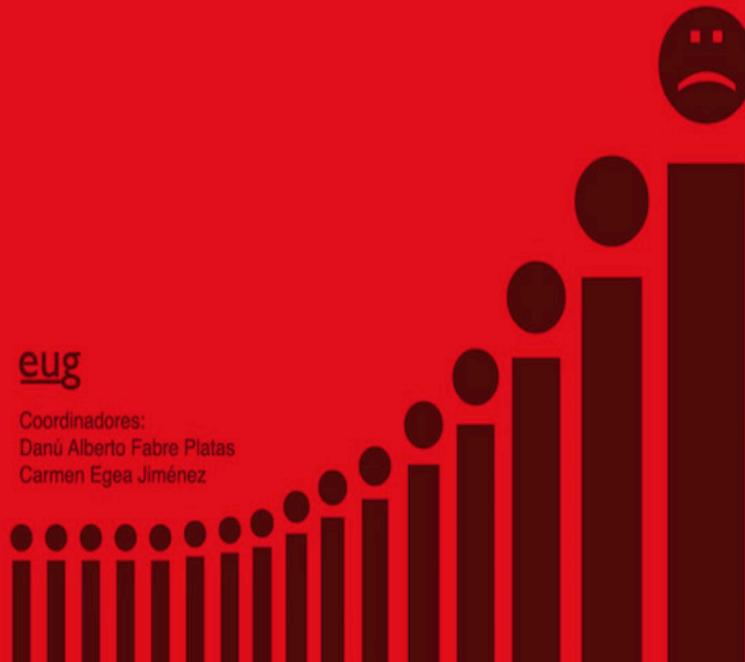


La Indignación

Un desencanto en lo privado
y un descontento en lo público

eug

Coordinadores:
Danú Alberto Fabre Platas
Carmen Egea Jiménez



Fabre Platas, D. A. y Egea Jiménez, C. (coord.). (2013). La Indignación. Un desencanto en lo privado y un descontento en lo público, Granada: EUG.

Reseña

La Indignación. Un desencanto en lo privado y un descontento en lo público¹

Yolanda Francisca González Molohua

En una referencia previa que hizo Eramis Bueno a este texto que ahora me ocupa, cita la obra del filósofo griego Aristóteles titulada *La Gran Moral* y enfatiza allí algunos rasgos que la distinguen y que recupero como prefacio a este documento, porque considero que la indignación es un rasgo que caracteriza a los seres humanos, y este sentimiento, ante determinadas situaciones posibilita la organización, la reunión de grupos sociales que visibilizan las causas que socialmente resultan injustas. Por otra parte, es relevante percatarme que estos tópicos “problemas” han estado presente en los análisis de pensadores e intelectuales desde épocas remotas, por lo cual, dicha definición es vigente para los académicos e intelectuales interesados en los acontecimientos que presenciamos en el siglo XXI, y que Gunther Dietz (2013) refiere acertadamente en el prólogo que hace al libro *La Indignación*, al referir que un nuevo fantasma parece recorrer no solamente Europa, sino esta vez casi al mundo entero: el Fantasma de la Indignación.

Palabras clave

Indignación

Organización

Movimientos sociales

Globalización

¹ Fabre Platas, D. A. y Egea Jiménez, C. (coords.). (2013). *La Indignación. Un desencanto en lo privado y un descontento en lo público*. Granada: EUG.

La justa indignación es el dolor que se experimenta al ver la fortuna de alguno que no la merece; y el corazón que se indigna justamente es el que siente las penas de este género. Recíprocamente se indigna también al ver sufrir a alguno una desgracia no merecida. He aquí lo que es la justa indignación y la situación del que se indigna justamente

Aristóteles

En una referencia previa que hizo Eramis Bueno a este texto que ahora me ocupa, cita la obra del filósofo griego Aristóteles titulada *La Gran Moral* y enfatiza allí algunos rasgos que la distinguen y que recupero como prefacio a este documento, porque considero que la indignación es un rasgo que caracteriza a los seres humanos, y este sentimiento, ante determinadas situaciones posibilita la organización, la reunión de grupos sociales que visibilizan las causas que socialmente resultan injustas. Por otra parte, es relevante percatarme que estos tópicos “problemas” han estado presente en los análisis de pensadores e intelectuales desde épocas remotas, por lo cual, dicha definición es vigente para los académicos e intelectuales interesados en los acontecimientos que presenciamos en el siglo XXI, y que Gunther Dietz (2013) refiere acertadamente en el prólogo que hace al libro *La Indignación*, al referir que un nuevo fantasma parece recorrer no solamente Europa, sino esta vez casi al mundo entero: el Fantasma de la Indignación.

Por ello, los artículos que conforman el libro *La Indignación*. Un desencanto en lo privado y un descontento en lo público -coordinado por Danú

Alberto Fabre Platas¹ y Carmen Egea Jiménez²- dan cuenta de las acciones de la sociedad civil en el contexto mundial del siglo XXI, que tienen de fondo a la Globalización Neoliberal y es en este marco que se percibe el fantasma de la indignación que recorre el mundo, visibilizando a su vez, diversas problemáticas, producto de la pérdida de derechos humanos ganados al final de la segunda guerra mundial (1939-1945). Esta sociedad mundial motivada por la convocatoria que hizo Stéphane Hessel en 2010, quedó convidada a no ser indiferente, y por lo tanto, debe indignarse mediante la insurrección pacífica.

Hessel hizo el llamado a indignarse como mecanismo para aprender a resistir contra la corrupción de los gobiernos, contra las injusticias individuales de lo privado que afectan en lo público, por ejemplo, las acometidas a prestaciones sociales, despidos, prematuras jubilaciones, y demás problemáticas que trastocan los ámbitos social, político, económico, medioambiental, etc.

Por lo anterior, en este libro se integran experiencias de movimientos sociales pacifistas que se gestan en torno al 15M, de Puerta del Sol en Madrid. Fue el 15 de mayo del año 2011, cuando inicia el Movimiento de los Indignados, y se extiende por el mundo. En el libro se hace referencia a los indignados en España, Alemania, Francia, Italia, Túnez, Egipto, Marruecos y Croacia, se exponen sus innovadoras propuestas de acción, tales como

1 Danú Alberto Fabre Platas es investigador en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana, México. Correo electrónico danufabre@gmail.com

2 Carmen Egea Jiménez es Profesora titular de la Universidad de Granada, España. Correo electrónico cegea@ugr.es

la acampada del Sol, las ciberprotestas, o las asambleas de barrios, entre otras.

El libro se integra de doce capítulos, nueve de los cuales nos presentan las experiencias de las y los ciudadanos indignados en el mundo, y los tres restantes comparten conocimientos metodológicos y filosóficos para comprender este movimiento social. Por lo tanto, encontramos en este libro al fenómeno de la indignación social como eje analítico y a la vez articulador de una complejidad que gira en torno a tres elementos sociales que dialogan entre sí:

- La intersubjetividad
- La condición objetivable que se puede registrar detalladamente
- La existencia de propuestas de resistencia

El libro recurre a la Sociología Comprensiva, ya que se refiere a geografías focalizadas y muestra los posicionamientos de los autores/as a través de los relatos que contiene.

Estos autores y autoras, se permitieron un lapso de dos años de diálogos, para poder presentar por escrito esta experiencia de co-inspiración³, con el fin de reflexionar la realidad social multi-referenciada.⁴

3 Inspirarse mutuamente para escribir el libro, pero de igual manera, es analogía de conspirar para producir esta obra intelectual que da cuenta del poder que cobran las y los ciudadanos organizados, al poner en tela de juicio a las y los que violan los derechos humanos, y que originan la indignación.

4 Me percato de la reflexión multi-referenciada que hacen las y los autores, al reconocer, la heterogeneidad a la vez que se recupera la singularidad de los movimientos de indignados; además, resalta la capacidad que tienen las y los actores de organizarse sobre sí mismos y el entorno, e identifican la inclusión de la ciudadanía para su

En contextos desagregados que se describen etnográficamente.

Para el caso de Alemania, la autora Susan Hessel retoma fuentes periodísticas que buscan indagar la respuesta a preguntas detonantes en relación a la indignación causada por las ganancias acumuladas por los mercados financieros y que trastocaron negativamente el bienestar de la población en general. Las preguntas, dónde, cuándo, quién, por qué, para qué y cómo, apoyan la recolección de datos para dar cuenta de los acontecimientos y se auxilia de un programa asistido para manejo de datos -CAQDAS- como el Atlas.ti.

Por su parte Vizcaíno Pina, nos proporciona reflexiones sobre tres ámbitos:

- Espacio público
- Símbolo
- Poder

Enfatiza que los movimientos sociales de referencia obligados históricamente para comprender a los indignados, son el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de México y que data del año de 1994 y el Foro Social Mundial del 2001 de Porto Alegre, en Brasil; estos movieron a que una década después, los movimientos de los indignados fueran el resultado del llamado de Stéphan Hessel (2010). La primavera árabe en la Plaza Tahrir de El Cairo, las manifestaciones en la Puerta del Sol de Madrid, los indignados contra el mundo de las finanzas en Nueva York, hacen que la indignación resuene, en diversidad de lenguas y causas, como un rumor que retumba.

involucramiento de todo tipo, desde lo cognitivo, hasta lo afectivo, pasando por lo ideológico, etc.

La acampada del Sol en España, descrita en este libro por Laura Cañadillas, revisa el posicionamiento de los medios de comunicación a la convocatoria, preguntándose ¿Qué nos dicen? ¿Qué ocultan?

Otro aspecto que aborda la autora, refleja el interés de mostrar, cómo la acampada del Sol visibiliza necesidades, problemas y demandas de estos nuevos actores, líderes y grupos de apoyo. Concluyen al identificar la multicausalidad del movimiento, y la emergencia de los nuevos actores que se reúnen ante la convocatoria del 15M, estos actores son: la clase política, la clase media alta (donde destacan los jubilados, los endeudados) que encuentran un espacio para la discusión en la asamblea que se realiza en las plazas públicas. Por último, se denota la importancia del internet y la conexión a través de redes como: democracia ya y anonymous, definiendo así el activismo red.

En otra contribución se alude a Croacia (Poljicak y Plazibat) donde la indignación tiene como actores insipientes a los y las estudiantes, a los veteranos de guerra. Los primeros se oponen a la comercialización universitaria y los segundos se muestran insatisfechos ante el papel de los organismos que defienden sus derechos humanos. A estos actores se suman los trabajadores, que pertenecen a sindicatos independientes, los integrantes de partidos políticos, los jubilados, y se incrementa la participación ciudadana en tan sólo un mes -marzo 2011 donde se pasó de 5,000 manifestantes al inicio, a 10,000 personas protestando al finalizar el mes, todas y todos cuestionaron al gobierno, no sólo en la capital sino en las principales ciudades croatas. Se valen de redes sociales como Facebook y twitter para organizar las manifestaciones.

Los y las croatas encuentran a través de manifestaciones artísticas musicales la manera pacífica de protestar, organizan el festival que lleva por nombre “La caída de Babilonia”, que les permitió a través del Hip Hop y del Reggae, reflexionar acerca de la violación de los derechos humanos.

Por su parte, Melki, Silvestre y Reinhart, a través de su capítulo, el Movimiento de los Indignados en Francia, abordan la especificidad de los movimientos sociales franceses donde el telón de fondo es la memoria histórica de la población, la primavera del 68, con sus peculiaridades que la hace suigéneris con su característica de ser cosmopolita -en el discurso- se organizan de manera distintiva contra la situación económica y la explotación, la degradación de los servicios públicos y la dominación del poder político sobre el económico.

La presencia masiva de la policía ante el reclamo por los derechos inalienables como la libertad de expresión- hace que en Francia la ciudadanía identifique un tipo de violencia estructural, ya que en este país las manifestaciones públicas están consideradas en la constitución política, es decir, se institucionalizaron a partir de la Revolución Francesa que se gestó en la escena pública, es decir, fue en la calle donde se hizo política.

Por ello, los indignados franceses le apuestan a trabajar en relación a un cambio de las mentalidades y la cultura, para dotar de un nuevo sentido a la calle, donde exista una verdadera democracia. Una estrategia de este movimiento ha sido recuperar el diálogo a través de la asamblea -pública y en la calle- donde comparten sentimientos y emociones que los lleven a encontrarse para luego indignarse.

En el apartado del libro que refiere al caso de Italia por parte de Angelo Codispoti y Tasselli Paolo, se explica que, las raíces del movimiento de indignación en ese país datan de 2007, y tienen un referente histórico de larga duración. Los aqueja la corrupción entre sus gobernantes; refieren cómo, en 1943, su rey huyó con un gran botín dejando a la nación en crisis; con esa referencia, el 8 de septiembre de 2007, la ciudadanía convocó a manifestarse públicamente contra la corrupción en el parlamento italiano. Esto porque ahí se han identificado a políticos que ejercen sus cargos pese a que han sido hallados culpables de enriquecimiento ilícito y relaciones con la mafia.

Así que, para septiembre de 2011, la ciudadanía italiana se suma al movimiento presentándose ante los medios de comunicación, quienes en sus titulares señalaron, “La protesta hace temblar a la élite política italiana”. Los movimientos de indignados en Italia son el V-Day, el 5 Estrellas del Movimiento, además de los comités que se han conformado por redes sociales, aprovechando los blogs y sitios como Facebook o twitter que han vinculado a las y los indignados italianos con el resto del mundo. Lo anterior, les ha permitido conformar grupos como el de Democrazia Reale ORA!, que se ha vinculado por redes con otros grupos de carácter internacional, tales como: Word Revolución-Democracia Real YA, y sin lugar a dudas con el 15M.

El capítulo de Aritz Tutor, nos traslada al mundo árabe del norte de África, la lección fundamental en esta experiencia del movimiento de indignados, es que, en sus acciones sociales no hay previsiones progresivas, es decir, se dan sin una planeación, lo que predomina es la espontaneidad, la incertidumbre, sin embargo, se encuentran, coinciden. En África al igual que en Europa las causas son semejantes,

en particular, el desempleo juvenil y todas sus consecuencias, ante un 70% de su población eminentemente joven. Son ellos los que encabezan las protestas de indignación por falta de libertad de expresión política, de opinión, y de libertad en la vida. El autor considera importante destacar que, la clase media y los académicos apoyan estas protestas y no lo hace la gente del campo, los pobres y analfabetas.

Las experiencias de indignados que refiere el libro, muestran la indignación en Marruecos, donde los indicadores giran en torno a la corrupción, a la precariedad del sistema de salud, a la educación elitista en el contexto de un estado monárquico. El Movimiento 20 de febrero (20F) es el representativo, se conforma por un grupo de 70, 000 personas en Marruecos que interactúan vía Facebook, no sólo se indignan, además, debaten sobre economía, política y sociedad. El uso de las redes sociales les ha permitido compartir sus experiencias de indignación con el mundo de manera creativa, tal como lo muestran algunos video-documentales que comparten en plataformas en internet. Los y las marroquíes están interconectados con otros activistas en el mundo a través de estos medios de comunicación e información, donde comparten la demanda de Democracia real y efectiva.

Una vez que se exponen los distintos movimientos de indignados en el mundo, Francisco A. Muñoz y J. Manuel Jiménez, muestran que la indignación es un movimiento de empoderamiento pacifista acorde a los postulados de Stéphane Hessel. Donde las emociones y los reconocimientos de problemas diversos que afectan a una gran mayoría mundial, llevan a una postura de indignación; donde la ética y los valores, se constituyen en la virtud que mueve a la humanidad a demandar, a manifestarse, a movilizarse de manera pacífica, con

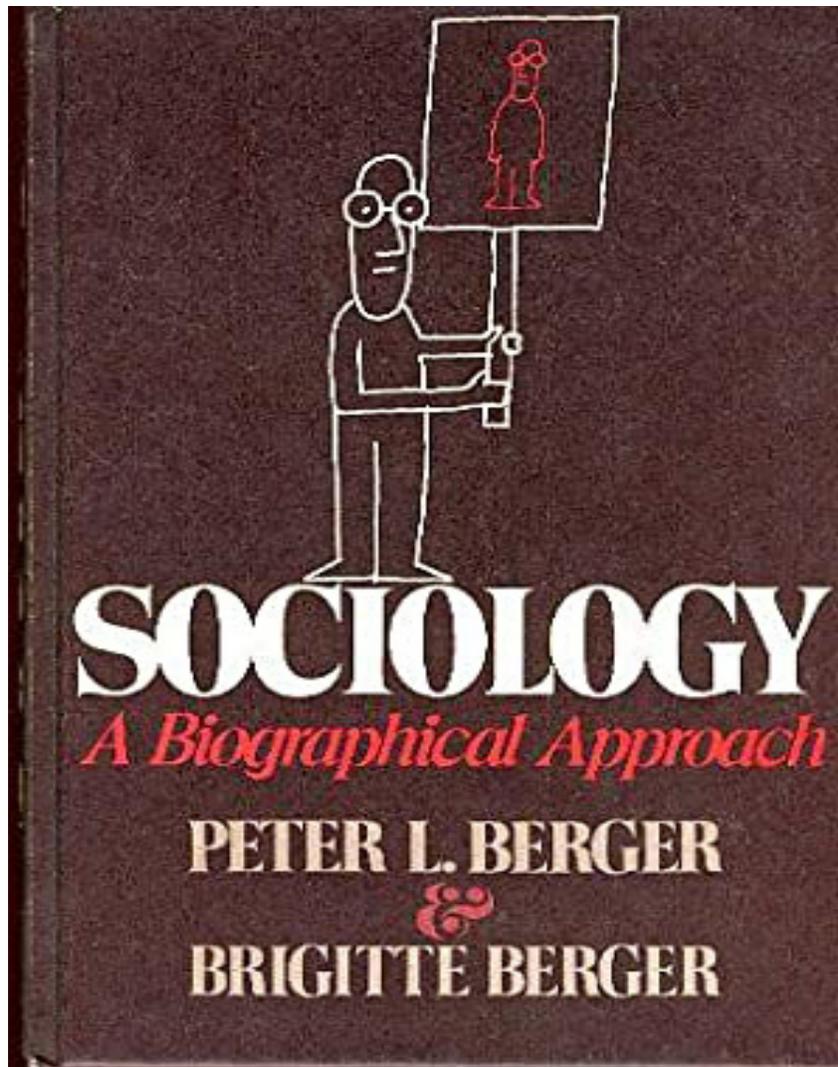
la finalidad de integrar y conciliar la pluralidad de inquietudes y desafíos, generales o particulares.

A modo de reflexión final, Darin McNabb y José Antonio Hernanz, nos dejan en el último texto del libro una reflexión filosófica respecto de algunas emociones que son propias de la naturaleza humana, tales como la indignación o la humillación, que podemos experimentar ante eventos que sentimos injustos. Su disertación filosófica es una motivación a tomar conciencia ante eventos que nos provocan sentimientos incómodos, que nos entristecen o acongojan. Los autores refieren el manifiesto de Stéphane Hessel, para indignarnos de manera organizada y pacífica ante las causas injustas que nos afectan directamente a todos y todas.

El libro cierra con el Manifiesto del Movimiento 15M que, desde mi punto de vista, deja una invitación a la indignación, después de haber conocido las diversas expresiones de esta naturaleza en el mundo, recogidas por las y los académicos que participaron en este libro. Es necesario precisar que considero esta obra un referente obligado para las y los interesados en conocer la participación de la sociedad civil mundial en los movimientos sociales pacifistas, innovadores y propositivos.

Referencia bibliográfica:

Bueno Sánchez, E. (2015). Reseña: La Indignación. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1). 27-280.



Berger P.L., Berger, B. (1972). *Sociology, A Biographical Approach*. New York London: Basic Books, INC.

Traducción

Chapter 2

The Discipline of Sociology¹

The basic elements in the experience of society we have looked at in the previous chapter have about them a certain degree of timelessness.

The ancient Egyptians, say, also lived in a microworld, also were “surrounded” by a macro-world, also had institutions that ordered their lives and that preserved them from what we have called big surprises.

Insofar as man is a social being, it is inconceivable that man should ever live outside society, and living in society inevitably entails some of the elements that we have discussed.

One result of this is that we can understand, to a very great extent, the life of people in ancient Egypt because, however different this life may have been in many respects, nevertheless it was a life in society, essentially similar to our own.

Why is sociology a new study?

Yet the ancient Egyptians did not develop a discipline called sociology, or anything remotely like it.

And, indeed, they had no concept corresponding to our concept of society.

Not only the discipline of sociology but the very notion that something like society exists is a very recent business.

There are many reasons, but the principal one is this: sociology is an intellectual response to the peculiar crisis of modern Western society.

¹ Berger P.L., Berger, B. (1972). *Sociology, A Biographical Approach*. New York London: Basic Books, INC.

If one is to understand what sociology is and what it does, one must understand the nature of this response.

There are people who derive pleasure from reflecting about their situation and about any number of other things.

This is not true of most people.

Generally speaking, people only stop to reflect when, for one reason or another, the routine of their lives has been interrupted by something they consider to be a problem.

Most thinking is a form of problem-solving.

Presumably this goes back to the very simple and fundamental fact that thinking hurts, is painful.

In any case, most people only have recourse to this terrible form of activity when they have to.

One might add that if this were not the case it would be just about impossible to get anything done.

Thinking is not only painful, but it takes a lot of time.

This is well expressed in the story of the bearded man who could no longer sleep after a friend had asked him whether, while sleeping, he kept his beard inside or outside the blanket.

For most people, therefore, reflection, especially systematic reflection, is a relatively rare occasion.

This is true of social experience as much as of any other.

People have always lived in society.

But people only begin to reflect about society when the latter, for whatever reasons, has become a problem to them.

This can happen either as a result of some accident in their individual biography or as a result of large-scale events in the society in which they live.

Thus, society and its institutions can become just as much of a problem to the individual who finally discovers that he cannot stand his wife as to the individual whose country is plunged into war.

In either case, the smooth flow of his routine experience of society will have been interrupted, almost inevitably he will be forced to think at least about certain aspects of that experience, and if he is so inclined temperamentally, he might eventually be led to ask some rather far-reaching questions about society as such.

Our routine experience: a taken-for-granted world

Such occasions for reflection are relatively rare both in the lives of individuals and in the history of societies.

Most of the time, both individuals and numbers of individuals living together in societies live in a world that is taken for granted.²

This means that the fundamental structures in which social experience takes place are not questioned but are lived through as seemingly natural and self-evident conditions of life.

² The term "world-taken-for-granted" was coined by Alfred Schutz.

This taken-for-granted quality pertains both to the micro-world and to the macro-world.

For example, the social experience of a college classroom is taken for granted as a familiar routine, and it is very unlikely that the participants in that situation will begin to reflect about it unless something happens to interrupt the routine.

Such an interruption could occur if one or more of the participants suddenly disrupted or ignored the accustomed procedures for such situations.

One must think.

To protect this taken-for-granted quality, society usually has available a whole set of explanations, justifications, promises and threats to be applied in those instances when somebody does raise a question.

But similarly, the large context of institutions, which serves as the background for the classroom situation, will also remain unquestioned most of the time.

Most people will take it for granted that there is such a thing as higher education, that it has a purpose, and that the way this institution is conducted makes sense.

What we are witnessing today in many countries is that this taken-for-granted assumption about higher education is being massively questioned -precisely because things have gone wrong in a rather monumental way, because the institution in question has no longer been able to perform its taken-for-granted tasks in society and therefore has become a problem about which.

Shoring-up the structures: legitimations

These devices to maintain the taken-for-granted quality of society are called legitimations.³

The latter range from very simple statements that such-and-such is the way things are done to moral, philosophical and religious systems of explanation.

Thus, the person who asks why education should take place in a classroom rather than outside under a tree may simply be answered to the effect that this is the way that things are done in America.

On the other hand, the person who questions the validity of the entire system of higher education may be given answers that involve such highly abstract principles as culture, progress, development or the well-being of American society.

Through most of human history, the principal legitimations for the maintenance of society have been provided by religion.

The mechanism by which such religious legitimation operates is essentially simple.

The structures and institutions of society are interpreted as being part and parcel of the basic order of the universe.

In this way, the routines of social experience are linked directly to the very nature of things as willed by the gods.

In ancient Egypt this notion was expressed by the term ma'at.

There is no exact translation of the term.

³ The term "legitimations" was used by Max Weber, though in a slightly more restricted sense than here.

Essentially, it means "right order."

This right order extends from the world of the gods to the world of men, embracing both in one all-enveloping meaning.

The gods act in accordance with ma'at in the way they run the universe.

To be in conformity with ma'at is to be in proper communion with the gods.

But the notion of ma'at also embraces the institutional arrangements of Egyptian society.

The king is the principal embodiment of ma'at in the world of men.

But all proper ways of doing things, as enjoined by the institutions of society, are extensions of the same ma'at.

Thus, to be a loyal subject, a good father or a productive peasant are not only morally approved ways of living in society but expressions of the underlying order of things which link the individual to the entire universe.

Similar religious legitimations of society are characteristic of all primitive or archaic civilizations.

To a considerable extent, this linkage between society and cosmos still prevailed in the Christian Middle Ages.

Threats to the taken-for-granted: a source of sociology

The peculiar crisis of modern society began with the disintegration of this medieval unity, that is, with the disintegration of Christendom.

The progressive weakening of the

religious underpinnings of society had set in with the beginning of what we call modern history and has created an ever-deepening crisis of legitimation.

The challenge to the religious legitimations of society was extended to the political sphere and, finally, to every sector of the institutional system.

The threats to the taken-for-granted quality of social experience have thus become progressively more frequent and more radical.

When the taken-for-granted quality of a society is weakened, that society as a whole or sections of it become a problem, and consequently, people begin to think about social matters.

Any number of biographical accidents can produce such a situation in the life of an individual.

More important, however, are those cases in which these accidents refer not only to individual biography but to the history of entire societies or groups.

Foreign invasion, war, civil strife or massive contact with an alien culture -all of these can be occasions for the weakening in the taken-for-granted quality of the basic structures and institutions of a society.

In such instances, people from all levels of the society may begin to question its basic assumptions and perhaps to have new ideas about the way in which men ought to live together.

Such situations, in other words, are fertile ground for the development of sociological thought or comparable forms of reflection.

Another interesting case is that of group marginality -that is, a situation in which a particular

group is excluded from full participation in the life of the society.

Exploited classes, groups of resident strangers or groups of people with highly deviant practices or beliefs have always provided a social context conducive to reflections about society.

The very important place of Jews in the history of modern Western social thought is an illustration of the effect of marginality on the perception of society.

Social shocks and the history of social thought

All of this is nothing new.

Examples of such shocks to the taken-for-granted quality of social experience can be found from time to time all the way back to antiquity.

There even exists a poem dating from the period of turmoil following the end of the Old Kingdom in ancient Egypt (and this dates it well over 2000 years B.C.), in which the poet bemoans the upheaval of all things that used to be the accustomed way in his society and then is led by all this to ask some very fundamental questions about the meaning of human life.

A very famous example from classical antiquity is Thucydides, whose bitter experiences of the defeat of Athens in the Peloponnesian War led him to a searching inquiry into the meaning of history and social order, the depth and scope of which have led some people to suggest that Thucydides is the true father of modern sociology.

The Islamic Middle Ages provide an illustration of the fertility of marginality for social

thought in the figure of Ibn-Khaldun, who spent most of the productive years of his life as a political exile wandering from one country to another, and who transformed his personal experience of strangeness into one of the most important works of social thought of pre-modern times.

With the break-up of the medieval world in the West, such experiences multiplied and accelerated.

And there is quite a number of thinkers in early modern history to whom the title of father of sociology might plausibly be assigned.

One may mention here such figures as Francis Bacon, Erasmus, Machiavelli or Montaigne.

Crises in history used to take a long time to develop.

If the crisis in modern man's experience of society can be said to begin with the disintegration of Christendom, it reached its climax with the French Revolution.

For a rather short time, the absolute state and its institutions had seemed to fill the gap left by the disintegration of the medieval order.

The splendid trappings of the absolute monarchy, especially in France, the hierarchical system of estates and the legitimations provided by the doctrine of the divine right of kings provided a new taken-for-granted order in which human life could be lived.

The great thinkers of the Enlightenment, particularly in France and England, had cast increasing doubt on the validity and legitimacy of this order.

But it was the Revolution of 1789 that shattered this order in a massive upheaval of monumental proportions.

The execution of the King served as the bloody and dramatic ratification of this historic act of destruction.

The French Revolution and its consequences inaugurated a period of crisis in which man's social experience was increasingly questioned, reflected upon and perceived in startling new perspectives.

In a very real sense, the French Revolution has never stopped.

Philosophically, politically and economically, it represents the beginning of a crisis which we still experience today.

Its intellectual repercussions make up most of what we call the history of social thought since then.

The discipline of sociology is one of these intellectual repercussions.

The beginnings of sociology: Auguste Comte

Sociology, as a discipline of that name, arose in the nineteenth century, first in France and then, rather independently, in Germany and in America.

It developed strongly especially in these three countries.

After an earlier period, it is possible to speak of a classical age of sociology.

The dates of this would be roughly between 1890 and 1930, when most of the fundamental work in the field was done.

A great part of what has happened since in sociology has been by way of elaboration and following up the insights provided by the great writers of the classical period.

We will now look briefly at this history.

The name “sociology” was invented by Auguste Comte (1798-1857).

Comte was primarily a philosopher, who founded the school of philosophy called positivism.

His ambitions, both for his philosophy and for the new discipline of sociology that was a part of it, were very high.

Comte wanted no less than to produce a rational religion for humanity that would repudiate both traditional religion and the ideology of the French Revolution.

Essentially, Comte was a conservative.

He was shocked by the turmoil that the Revolution had produced and by its tumultuous consequences for France and other countries.

He was a strong believer in what nowadays would be called law and order.

Indeed, the basic purpose of sociology was to be to discover the laws of social order and thus the means to maintain such order.

On the other hand, in many ways Comte was himself a child of the Enlightenment.

He was opposed to the Christian church, which he regarded as a retarding force in the history of man.

He was an ardent believer in progress, and even more so in science, for which he had exorbitant expectations.

In his early years Comte had been associated with Henri de Saint-Simon, a rather eccentric French thinker of this period, who had started something like a secular church.

The Saint-Simonians regarded themselves as a kind of priestly order that would be the guardian of a new faith of progress and rationality for mankind.

Among other somewhat bizarre characteristics, they wore a uniform, the jacket of which had buttons going down the back, which no one could either close or open without help from someone else.

The idea here was to demonstrate (in a somewhat painful way, one might say) that human beings are dependent on each other.

Comte later quarreled with Saint-Simon, and each of them denounced the other for allegedly having stolen his ideas.

But the quasi-religious fervor of the Saint-Simonians continued to be expressed in Comte's later work.

Sociology was to be a kind of new theology, stripped of the latter's supernatural trappings.

Sociology was to be the new queen of the sciences, integrating man's theoretical knowledge and also serving as a guidebook to his practical actions to reform and reorder the world.

In a phrase that has become very famous, Comte characterized the purpose of science as being “to know in order to predict in order to control.”

This, incidentally, has remained the positivist ideal to this day, not only in sociology but in other sciences as well.

Not much of the specific content of Comte's sociology survived into the classical period, and he occurs very little in contemporary sociology, except as an occasional footnote that no one reads.

Indeed, a few years ago an irreverent student attended a meeting of the American Sociological Association with a nametag that simply read “A. Comte, Founder,” and no one raised an eyebrow.

Nevertheless, there are some ideas of Comte's that, in a sort of subterranean way, have continued to influence sociology after him.

Comte's contributions: stages of man; “statics and dynamics”

Two of his notions, particularly, should be mentioned

One is the notion that human history has proceeded in three stages which he called the theological, the metaphysical and the positive.

The first of these stages was supposed to be the age in which man was ruled by religious delusions, the second in which these delusions had become somewhat secularized and transformed into philosophical positions, and the third being the age of science or, as Comte would say, positive science, which has just begun and which is supposed to be an age of great enlightenment and freedom from illusion.

Very few people after Comte took these specific stages very seriously, but the notion that there is a more or less inevitable progression of steps in the development of man and, indeed, of his society is an idea which has proven very durable.

Another influential notion of Comte's has been his division of the subject matter of sociology into what he called statics and dynamics -the first dealing with more or less stable structures remaining the same over periods of time, the second dealing with the forces of change, conflict and turbulence in society.

In a number of disguises this notion, too, has survived in present-day sociology.

But even the redemptive, not to say messianic, conception that Comte had of sociology has reasserted itself from time to time, especially in France and in America.

There have been rather few attempts to sell the idea that sociology should be the new queen of sciences.

Early in this century, however, a number of people on the faculty of Brown University in Providence, Rhode Island, submitted a memorandum to the president of that institution, suggesting that the entire university should be reorganized under the department of sociology.

Needless to say, this memorandum did not meet with an enthusiastic response.

All the same, even today we find individuals who somehow expect sociology as a discipline to produce the authoritative answers to all the problems that plague society.

In view of the fact that such exorbitant expectations of sociology are bound to be severely disappointed, it is fortunate that there are relatively few people that harbor them.

Emile Durkheim: how is social order possible?

If we now turn to the classical period of sociology in France, the preeminent figure by far Emile Durkheim (1858-1917).

For a period of about twenty years, Durkheim occupied the chair of sociology at the Sorbonne which had been specially created for him.

He not only shaped French sociology in a decisive way during this period, but was a very important figure in French intellectual and even political life, far beyond the limits of the discipline of sociology.

He actively participated in the major intellectual and political crises of France during that period.

This was a period of considerable political turmoil, that of the Third Republic in which France was clearly divided into two political camps, the Left and the Right.

The former represented the ongoing faith in the ideals of the Revolution, the latter the continuing conservative resistance to it.

Durkheim was very clearly identified with the Left, though it must be emphasized that at that time this did not as yet have the socialist connotation which this term would have today -Left meant republican, progressive, anti-clerical.

The conflict came to a head during Durkheim's lifetime during the famous Dreyfus affair, which seemed to split France right down the middle.

Durkheim, as a Jew (he was a descendant of a long line of Alsatian rabbis), felt this conflict even more sharply than did others.

When the conflict ended with a clear victory for the Left, ratified in the separation of church and state of 1905, Durkheim became an important figure in government circles as well as in academic ones.

When, after 1905, religious instruction was banished from the government schools, Durkheim was called upon to form a commission which was to investigate the following question: How was one to instruct children in morality in the absence of traditional religious instruction?

Durkheim strongly felt that sociology would have an important answer to this question, and indeed succeeded in establishing sociology as an important discipline in the curriculum.

In other words, sociology became a kind of secular catechism (not too dissimilar from what, in American secondary school education, is known as civics).

It is not difficult here to see the continuation of the Comtean concern.

Sociology, to be sure, was conceived of as a science, but it was also more than a science: it was part of a secular, humanistic creed which, it was believed, would have direct and important consequences for morality and politics.

From mechanical to organic solidarity

Durkheim's period in French history was marked by pervasive disharmony and disorder.

His practical and political activities were directly concerned with coping with this disorder.

His basic theoretical concern can be directly related to these biographical roots.

It can be formulated very simply: How is social order possible?

The attempt to answer this question runs like a red thread through Durkheim's entire work.

It is the main theme of his first important work, *The Division of Labor*. In this book Durkheim applies his sociological perspective to history.

Sociologically, he is in a position to say that every human society requires solidarity -that is, a feeling among people that they belong together.

But, historically, it is possible to find very different sorts of solidarity.

Durkheim distinguishes between two major types, which he calls mechanical and organic solidarity.

Mechanical solidarity, which is typical of primitive and ancient societies, is one in which people belong together in a total way, somewhat comparable to the solidarity that still prevails today in many families.

Organic solidarity, which is typical of modern societies, is a much more complicated type in which the basic form of relationship is not a simple feeling of belonging together but a complex web of contractual relationships.

A society held together by mechanical solidarity is built on faith and fellow-feeling; a society based on organic solidarity, on the other hand, is held together by law and reason.

Durkheim was concerned not only with differentiating these two types of social order but with tracing the development of organic solidarity as a fundamental feature of the modern world.

There was a strong bias in favor of this type of society, which Durkheim viewed as a product of progress.⁴

"Social facts are things" and "collective consciousness".

Durkheim's most influential work was *The Rules of Sociological Method*.⁵

This slim and elegantly written book contained both Durkheim's basic ideas about the discipline of sociology and a program for the future work of the discipline.

During the earlier period of his work, Durkheim was engaged in an ongoing fight with representatives of other academic disciplines (such as philosophy and psychology), who denied either the validity or the autonomy of sociology.

Durkheim, of course, strongly stressed both.

In the *Rules* he tried to show that society had a reality of its own which could not be reduced to psychological facts.

4 Émile Durkheim, *The Division of Labor in Society* (New York, Free Press, 1964), available in paperback.

5 Émile Durkheim, *The Rules of Sociological Method* (New York, Free Press, 1950), available in paperback.

As he put it, society was “a reality sui generis.”

This distinctive character of social reality is manifested by the fact that one cannot wish that reality away.

Society resists our thoughts and wishes because it has an objectivity which, though not the same, is comparable to the objectivity of nature.

Durkheim expressed this in one of his most famous sentences: “Social facts are things.”

It is characteristic of a “thing” that it exists outside ourselves, that it is capable of resisting us and that we cannot find out what it is by looking into our own minds.

Also in the Rules Durkheim first discussed what later was to become a major theme of his work, namely, that society is formed by a combination of the consciousnesses of individuals -a combination which he later was to call collective consciousness.

In other words, at the foundation of society there are thoughts, ideas, constructs of the mind.

A dramatic application of Durkheim's insistence on the autonomous reality of society was his study of Suicide.⁶

In the study, Durkheim was concerned with the social causes of suicide.

It was particularly dramatic because suicide appears to be one of the most uniquely individual acts that men are capable of.

Nevertheless, Durkheim showed, by the

⁶ Emile Durkheim, *Suicide* (New York, Free Press, 1951), available in paperback.

use of copious statistical data, that a person's social background was decisive in determining the likelihood of suicide.

Thus, a most unique individual event turns out to be determined by collective and highly abstract factors.

For example, Durkheim was able to show that there was more suicide in the cities than in the countryside, more suicide among Protestants than among Catholics, more suicide among divorcees or widows than among married women.

In each case, Durkheim argued, the discrepancy is to be explained by a difference in social ties or solidarity.

In connection with these findings, Durkheim coined one of his most influential concepts, that of anomie.

Literally, the word, which is derived from Greek, means disorder or normlessness; what Durkheim meant by it was a state, either of individuals or of groups, in which there is a lack of solidarity or social ties.

In the context of his study of suicide, Durkheim was able to show, in the most dramatic way possible, that such solidarity is literally necessary for life and that being deprived of it is an almost unbearable condition for human beings.

The crowning work of Durkheim was his book entitled *The Elementary Forms of the Religious Life*,⁷ which was published shortly before his death.

This work is one of the classics in the

⁷ Émile Durkheim, *The Elementary Forms of the Religious Life* (New York, Free Press, 1954), available in paperback.

sociology of religion, and argues in great detail that religion is fundamentally a social phenomenon, that is, that religion reflects the society in which it exists.

In a more profound way, however, the same book actually shows that society is essentially a religious phenomenon -in the sense that it is, in the final analysis, based upon the ultimate values held by its members.

Sociology here, once more, is placed in the immediate vicinity of philosophy.

The vision of society it finally produces is one of a group of human beings banded together around common beliefs and values.

The durkheim school

Durkheim was not only a very influential figure by himself, but became the founder of a very important school.

This school, commonly referred to as the Durkheim School, dominated the social sciences in France for a period of about thirty years.

During this period, sociology in France meant Durkheimian sociology.

In quite a number of other disciplines concerned with man, it was students of Durkheim who produced important and influential works.

This was especially true of ethnology (what, in America today, we would call cultural anthropology), history, linguistics, psychology and law.

Over more than a quarter century, this community of scholars, in constant communication with each other and animated by an essentially

common frame of reference, produced a truly remarkable body of knowledge about human events.

This accumulation of information and insights is far from exhausted even today.

The Durkheim School, however, did not survive beyond the 1930's.

There are several reasons for this, such as the fact that many of its representatives were Jews and were cruelly decimated during the Nazi Occupation of France during World War II.

But the basic reason is probably connected with the close linkage between Durkheimian sociology and the political faith with which it was so closely tied.

The rationalism and optimism of Durkheim's republican creed did not survive the anguish of the Second World War.

After the liberation of France, Durkheimian sociology did not make a comeback.

Most of French sociology was either taken over by Marxists or came under heavy influence from abroad, especially from the United States.

The work of Durkheim and his school nevertheless remains as one of the greatest accomplishments in the history of the discipline.

German responses to the french revolution

Sociology in Germany had a very different history, though it also, if somewhat less directly, was linked to the intellectual repercussions of the French Revolution.

The connection here was not direct but by means of the general problem of history, which was the major preoccupation of German thought during the nineteenth century -especially as represented in the towering figures of Hegel and Marx.

For Hegel, the French Revolution posed the problem of history in a dramatic and inescapable manner.

And throughout his life, despite the increasing conservatism of his older years, Hegel felt that the Revolution had been an important and fundamentally positive event in the advance of the human spirit.

He expressed this for many years in a quasi-religious way by always lighting a candle on Bastille Day.

It was Marx, however, who much more directly made the Revolution a central concern for the sciences of man.

For Marx, the French Revolution was only a preamble to the great proletarian revolution that was to come and that was to inaugurate a new age of humanity.

But it was the great example of the French Revolution that led Marx to develop many of his basic conceptions -such as those of class and class struggle, of the pre-eminence of economic factors in history, and of the dynamics of revolution as such.

Much of German sociological thought during the classical period consisted of an ongoing attempt to refute Marx.

In fact, the very notion of the discipline of sociology became an alternative to the "science of socialism" as propounded by Marx's followers.

As in France, then, the original impetus for sociology in Germany was anti-revolutionary and conservative in spirit.

It should be emphasized that this did not mean at all that the final consequences and implications of the discipline were also to be of this kind.

Max Weber: modernity, capitalism and the role of ideas in history

Just as in France, sociology in Germany during the classical period is dominated by one gigantic figure - Max Weber (1864-1920).

Except for the last years of his life, Weber was much less directly involved in the political struggles of his day than Durkheim.

He much more conformed to the ideal of detachment of the German academician.

Even academically he was, during his own lifetime, less of a success than Durkheim had been.

Nevertheless, he exerted a tremendous influence on many of his contemporaries, an influence which increased rather than decreased after his death.

Weber's fundamental intellectual problem, at least at first sight, looks more circumscribed than Durkheim's.

His problem was that of the origins of capitalism.

Weber was convinced of two things -one, of the very peculiar character of the modern world, and, two, of the pre-eminent role of capitalism in having produced this modern world.

The question about the origins of capitalism was thus, for Weber, a question about the foundations of the modern world.

There was, however, a further and more fundamental dimension to this question, which only becomes apparent when we understand Weber in confrontation with Marx.

Beyond the question about the origins of capitalism, Weber was concerned with the role of ideas in history.

Marx had emphasized the pre-eminence of economic factors in history and, more specifically, the dependence of human consciousness upon what he called the economic substructure of social life.

In an oversimplification that did violence to the sophistication of Marx's own system of thought, many of his followers converted these ideas into a system of rigid and one-sided economic determinism.

It was this that Weber was concerned to refute.

He sought to do this in the most dramatic way possible, namely, by showing how economic processes themselves are in turn dependent upon what goes on in the minds of men, more specifically on values and beliefs.

“The protestant ethic”: “Inner-worldly asceticism”

The germinal work in this enterprise of Weber's was *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*.⁸

⁸ Max Weber, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (New York, Scribner's, 1930), available in paperback.

This book, which succeeded in creating a controversy among scholars that has gone on for over half a century now, tried to establish a causal connection between the origins of capitalism and certain aspects of the Protestant religion.

The key concept in Weber's argument was what he called “innerworldly asceticism.”

This, according to Weber, was one of the major effects of Protestantism on the history of Western societies, although in many respects this happened unintentionally.

Inner-worldly asceticism was a transformation of religious discipline from being concerned with the other world to the affairs of this one.

The Lutheran Reformation gave it its first impetus by changing the notion of vocation from a purely religious to a secular one; Luther stressed that any lawful occupation in the world was as pleasing to God as the profession of a priest, a monk or a nun.

But it was only in the Calvinist Reformation and its consequences that, according to Weber, Protestant inner-worldly asceticism came to maturity.

Calvinism insisted that all of life, including man's economic activity, should be subjected to a rigid religiously motivated discipline.

In a very ingenious explanation, Weber linked this with the psychological consequences of the Calvinist doctrine of predestination: although nothing could have been further from Calvin's own mind, his later followers began to look upon worldly success as some sort of proof that they were among the elect (that is, among that relatively small number that God had predestined for salvation).

In any case, it was Calvinism that gave the most decisive and durable legitimation to economic activity and, more specifically, to economic activity that involved discipline, hard work and saving.

Such an ethic of self-denial, Weber argued, was very important for the development of attitudes and practices conducive to capitalist enterprise.

Weber then went on to argue that it was indeed in those countries that were most directly and powerfully influenced by Calvinism that modern capitalism arose in its most characteristic forms.

Weber's theory, whether right or wrong, has completely transformed our historical perspective on the origins of the modern world.

Beyond that, it has offered one of the most persuasive arguments against the Marxist interpretation of history.

The absence of inner-worldly asceticism Following *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Weber started a vast work in the comparative sociology of religion.⁹

This covered investigations into the religions of India, China and the ancient Middle East.

At the time of Weber's death he was working on the sociology of Islam.

In retrospect, the amount of learning that went into this enterprise is staggering.

Some of the specific studies in the sociology of religion undertaken by Weber have had a profound effect on scholarship in these areas -for

9 Max Weber, *The Religion of India* (New York, Free Press, 1958); *The Religion of China* (New York, Free Press, 1958); *Ancient Judaism* (New York, Free Press, 1952) - all three available in paperback.

example his study of the relationship of intellectuals to the salvation religions of India, his study of the Chinese bureaucracy and his interpretation of prophecy in ancient Israel.

But while Weber went off in many directions in the course of his work, he always returned to what was his major concern, namely, the relationship of intellectual and economic processes in history.

Having, to his own satisfaction, established the relationship of religion to capitalism in the West, he used the entire history of man's religion as a gigantic laboratory to verify his original thesis.

Over and over again, his major point in his studies of ancient and non-Western religions was the absence of inner-worldly asceticism.

"Elective affinities" between ideas and groups

It should be emphasized that Weber did not at all wish to substitute a religious or ideational determinism for the economic determinism of the Marxists.

On the contrary, he always stressed the interrelation of these various factors.

The key concept which he used in this connection was that of elective affinity, by which he meant the process by which certain ideas and certain social groups as it were "seek each other out" in history.

Thus, for example, Weber did not argue either that Confucianism produced a Chinese bureaucratic system or, for that matter, that it was simply a reflection of the latter.

Rather, he maintained, that whatever might

have been the original motives of Confucius and his immediate followers, Confucianism turned out to be a religious and ethical system that was peculiarly suited to the needs of this particular class of people in China (the class which he called the “bureaucratic literati”).

It was as if this group and these ideas elected each other, chose each other, because of the natural affinity between them.

In some respects Weber was much less of a theoretician or methodologist than Durkheim.

Yet his contributions both to theory and to methodology in sociology have been very great indeed.

These contributions, however, were not his major interest; rather they were the by-product of his work on substantive problems of sociology, especially of the sociology of religion.

All the same, his largest work is a systematic treatise in sociological theory entitled *Economy and society*.¹⁰

This developed in great detail some concepts of sociology that have remained in use to this day.

The same work also contains some very important analyses, for example, Weber’s inquiry into the nature of bureaucracy.

Unlike Durkheim, Weber did not become the founder of a school.

¹⁰ Max Weber, *Economy and Society* (New York, Bedminster Press, 1968). A useful selection from this was previously published under the title of *From Max Weber*, edited by Hans Gerth and C. Wright Mills (New York, Oxford, 1958), in paperback.

Perhaps to some extent this was due to differences in personality between the two men.

It was also, to a large extent, the result of differences in the academic systems of Germany and France.

While in France academic and intellectual life has been very much centralized, this has not been the case in Germany.

Despite his enormous influence, Weber remained essentially a figure standing by himself.

The same is true of other important writers in German sociology during the classical period.

Georg Simmel: dyads, triads and the role of the stranger

Next to Weber, probably the most important of these was Georg Simmel (1868-1918).

Simmel’s work in sociology was only part of a much larger work concerned with philosophy and intellectual history.¹¹

Indeed, most of Simmel’s contribution to sociology is contained in one, albeit quite voluminous, work which, in turn, was a collection of essays on a number of different subjects.

Nevertheless, Simmel’s influence has been very great and still continues today.

Simmel was interested in developing what he himself called “a formal sociology.”

¹¹ Kurt Wolff (ed.), *The Sociology of Georg Simmel* (New York, Free Press, 1950), available in paperback.

By that he meant propositions about the nature of social reality which would be very general and which could be filled with varying historical content.

For example, in an essay which has become very famous, Simmel investigated the influence of numbers upon social relationships, coining the terms “dyad” and “triad” to designate, respectively, human groups consisting of two and three members.

Simmel analyzed in great detail what the differences between these groups were.

He was very careful to formulate these analyses in such a way that they could apply to groups engaged in every conceivable sort of relationship.

For another example, in what is probably his most famous essay, Simmel analyzed the role of the stranger in human society, again doing so in such a way that the analysis could apply to greatly different situations.

Vilfredo Pareto: A systematic study of ideological struggle

Before turning to American developments in the discipline, mention should be made of one isolated and somewhat eccentric figure in European sociology who nevertheless has been one of great importance.

This is the Italian sociologist Vilfredo Pareto (1848-1923).

Originally an economist, in which capacity he also made some enduring contributions to economic theory, Pareto turned to sociology in the

later stages of his career because he was convinced that the assumptions of rational behavior that underlay economics did not go very far in explaining human behavior.

Pareto produced one gigantic work of sociological theory, which in English is entitled *The Mind and Society*.¹²

A sprawling book, full of fascinating historical illustrations of all kinds, this work presents an original approach to sociological thought.

In some respects like Marx, Pareto viewed society as primarily an arena of struggle and of deceit.

Thus the main areas of social life that interested him were politics and ideas and the relationship between those two.

He tried to show in great detail how much of social life was only possible because of systematic illusions and myths that served the interests of specific groups.

But unlike Marx, Pareto had no recipes to offer for the cure of society.

An aristocrat by background and a cynic by inclination, he was satisfied to view the follies of mankind in an attitude of sardonic detachment.

Pareto's sociology constitutes one of the most elaborate systems produced in the history of the discipline, and it has influenced a number of other sociologists in different countries -though there are very few, indeed, who would identify with the system as a whole.

¹² Vilfredo Pareto, *The Mind and Society* (New York, Dover, 1963).

American Sociology: Solving practical problems

Sociology in America developed under distinct circumstances that were very different from those in Europe.

The social experience out of which American sociology came had very little to do with the political and ideological controversies that stimulated sociology in France and Germany.

Rather, it was the experience of the problems of an immigrant society caught in the turmoil of rapid industrialization and the growth of cities.

From the beginning, American sociology had a very strong practical interest.

But that was characterized not so much by politics as by social reform and social work

This practical, reformist trend in American sociology has proven to be very persistent.

In the beginning, there were strong theoretical influences from Europe, but soon quite distinctive American traits developed.

Again, unlike the situation in Europe, it is not possible in America to point to one or even several overpowering figures during the classical period of sociology.

There were a number of individuals who were influential in the development of the discipline; some of them founded schools, others did not.

Two important figures of the earlier period were William Graham Sumner (1840-1910) and Thorstein Veblen (1857-1929).

William Graham Sumner: Mores and ethnocentrism

Sumner had been influenced by the English philosopher, Herbert Spencer, and was part of the broad intellectual movement that has been called Social Darwinism.

Like others in this movement, Sumner tried to draw out the implications of biological evolution for society.

He became very popular during his lifetime, partly, no doubt, because his notions of sociology corresponded very much to what many people in American society believed anyway.

Specifically, Sumner believed that society followed its own evolutionary laws and that the state and the law could not, and should not, do very much about these.

This notion was very congenial to an age that still believed in the virtues of untrammelled capitalism and that was highly suspicious of the interference of government in economic affairs.

Sumner's most influential work was entitled *Folkways*.¹³

It had great influence in American sociology for many years.

Some of its concepts, like those of mores (customs that have become part of a society's morality) and ethnocentrism (a view of the world determined by one's own group membership), have become part of general usage.

13 William Sumner, *Folkways* (New York, Dover, 1906), available in paperback.

Thorstein Veblen: “Debunking”

If Sumner might today be described as an establishmentarian sociologist, Veblen was by temperament a rebel.

The son of Norwegian farmers in the Middle West, he did not learn English until he started going to school.

All his life he considered himself marginal to American society, and he was in active rebellion against all of its values, from capitalism to sexual morality.

Veblen's work is one of the most consistent embodiments of the debunking theme in sociology.

His most famous work is *The Theory of the Leisure Class*,¹⁴ which is a venomous portrait of the life-style of the upper classes in America and elsewhere.

Veblen (who, incidentally, was hardly influenced at all by Marxism or other European traditions of radicalism) may be regarded as the founder of an indigenous American tradition of radical or critical sociology; that is, sociology that regards as its mission the critique of the status quo in society.

The empiricists: Thomas, Znaniecki and Park

However, it was only after World War I that American sociology took on the distinctive character which, in the main, it has retained until today.

The turning point came as American sociologists, with great determination and in great

¹⁴ Thorstein Veblen, *The Theory of the Leisure Class* (New York, Macmillan, 1899), available in paperback.

numbers, turned to empirical investigations, many of them leaving theoretical considerations behind as an impractical and essentially useless activity.

This new period in American sociology can be conveniently dated from 1919, when the first volume of a very influential empirical study came out, W. I. Thomas's and Florian Znaniecki's *The Polish Peasant in Europe and America*.¹⁵

This was an extensive investigation, stretching over a period of years, of the culture and life of Polish immigrants in America, at the same time looking into the background of their home culture.

The theme and the method of the *Polish Peasant* were indicative of this new atmosphere in the field in America.

Both Thomas and Znaniecki were professors at the University of Chicago, and it was that institution which, in the 1920's and into the early 1930's, was without question the center of almost everything that was vital and innovative in American sociology.

The term “Chicago School” has been used to designate a whole group of sociologists working at Chicago during this period.

Their major interest was in the city, and in the works of men like Robert Park and Louis Wirth they laid the foundations of what was to become the special field of urban sociology.

They emphasized field work, that is, going out and collecting data rather than sitting in a study and spinning out theories.

¹⁵ W. I. Thomas and Florian Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America* (Chicago, University of Chicago Press, 1919-1921).

As Park kept advising his students: "Get your hands dirty with research!"

The Chicago sociologists also had a special affinity for social phenomena that were deviant or far-out in some way.

Thus they produced a string of monographs on various colorful corners of urban life, such as the worlds of skid row or of crime.

The Chicago School was also the beginning of what was later to be called the sociology of disorganization or of deviance.

George Herbert Mead's "Role Theory" and "Symbolic Interactionism"

A very important figure connected with the Chicago School was George Herbert Mead (1863-1931).

The relationship between Mead and the Chicago School of sociology was curious.

Mead was in no way a sociologist; he was a professor of philosophy at the University of Chicago almost all his life, never considered himself anything else but a philosopher and, indeed, produced work of considerable technical complexity in philosophy.

Nevertheless, his influence on American philosophy has remained very slight while his influence on American sociology and social psychology has been enormous.

Another curious fact about Mead is that the work which was to prove most influential was not published until after his death.

That was the book entitled *Mind, Self and Society*.¹⁶

¹⁶ George Herbert Mead, *Mind, Self and Society* (Chicago, University of Chicago Press, 1934), available in paperback.

In this work, Mead analyzed in great detail how the human self is created by social processes, stressing that it is impossible to understand man except as he can be understood in his social context.

A key concept in Mead's social philosophy is that of role (which we will discuss in the next chapter), and Mead's writings on this subject have become the foundations of what was later called "role theory" in American sociology, social psychology and cultural anthropology.

Mead's influence has remained very strong to this day, and he is generally regarded as the most influential figure in the school of sociology and social psychology which today is called symbolic interactionism.

Talcott Parsons and Robert Merton: "structural-functionalism"

In the period between the two world wars, American sociology grew steadily and attained a recognized and respected place in the academic establishment.

It was during this period that American sociologists devoted great attention to the development of empirical research methods and statistical techniques.

In these areas, American sociology gained a lead which to date has remained unchallengeable.

Interest in theory diminished at this time.

American sociologists began to derive pride from their professional self-image as "hard-nosed empiricists."

It was only in the 1940's that a strong interest in sociological theory re-emerged in America.

This has very largely been the achievement of two men: Talcott Parsons of Harvard University, and Robert Merton of Columbia University.¹⁷

Although there are considerable differences in the work of these two men, both together can be taken as the founders of the school of theory known as structural-functionalism.

This is an approach to society (originally used by cultural anthropologists in England) which views the latter as an ongoing system, each part of which functions in one way or another in relation to all the others.

Findings about society can then be analyzed as either being functional or dysfunctional in terms of maintaining the social system.

Structural-functionalism probably became the dominant form of sociological theory in America in the 1950's, and has only begun to decline in influence in the very recent past.

The Sociological Establishment: Radical critics and new beginnings

In the years following World War II, there existed in America something that could properly be called a sociological establishment, that is, a very respected and settled academic field.

Its ethos and major strength were derived from its empirical work, using increasingly sophisticated methods.

The rise of computers further contributed to the latter.

¹⁷ Talcott Parsons, *The Social System* (New York, Free Press, 1951); Robert Merton, *Social Theory and Social Structure* (New York, Free Press, 1957), both available in paperback.

Internationally, there was no question about the pre-eminence of American sociology.

The works of American sociologists were avidly read and translated in other parts of the world, including Europe, and it was understood to be part of the proper training of a sociologist to study at least for a few years in America.

Indeed, the relationship of America to sociology in those years was not too dissimilar from that of Germany to philosophy in the nineteenth century.

Recently there have been some changes in this situation.

In America itself there has been rising dissatisfaction with the sociological establishment.

In the very recent past it has been sharply, sometimes unfairly, attacked by radical critics on the Left.

But there has also been a much wider feeling of dissatisfaction with its approach and atmosphere, and doubts about the usefulness of its findings.

At the time of writing, American sociology is in a state of considerable flux, and it is hard to predict just where the field will be going.

At the same time, compared especially to the 1950's, this is a period of vigorous discussion and self-examination which may well result in a real vitalization of the discipline.

After the initial postwar dependence on American sociology, there have also been new beginnings in Western Europe, especially in Germany and France.

Marxist regimes in Eastern Europe have, in recent years, shown a new tolerance toward sociology, which they had previously denounced as being nothing but bourgeois ideology.

As a result there has been a modest, but nevertheless interesting, development of sociology in some of these countries, including the Soviet Union.

Internationally too, the situation of sociology is very fluid and full of intriguing new possibilities.

Needless to say, this outline of the history of the discipline has been very sketchy.

The main point we have been trying to make is that sociology must always be traced back to the fundamental experiences of the society within which it originated.

More than almost any other discipline, sociology reflects the social conditions under which it emerges and is produced.

A sociologist is in society, and while society is the object of his inquiries, it also determines in large measure the directions which these inquiries will take.

Readings

It is suggested that the student read, in their entirety, one or more of the following classical books of sociology.

Each represents a distinctive style of sociological thought.

All are available in paperback editions:

Durkheim, Émile, *The Rules of Sociological Method* (New York, Free Press, 1950).

Sumner, William, *Folkways* (New York, Dover, 1906).

Veblen, Thorstein, *The Theory of the Leisure Class* (New York, Macmillan, 1899).

Weber, Max, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (New York, Scribner's, 1930).



Capítulo 2

La disciplina de la sociología

Los elementos básicos en la experiencia de la sociedad que hemos visto en el capítulo anterior poseen un cierto grado de intemporalidad.

Los antiguos egipcios, dicen, también vivían en un micro-mundo, también estaban “rodeados” por un macro-mundo, también tenían instituciones que ordenaban sus vidas y que los preservaban de lo que hemos llamado grandes sorpresas.

En la medida en que el hombre es un ser social, es inconcebible que el hombre pueda vivir alguna vez fuera de la sociedad, y vivir en ella entraña inevitablemente algunos de los elementos que hemos discutido.

Un resultado de esto es que podemos entender, en gran medida, la vida de las personas en el antiguo Egipto porque, por muy diferente que haya sido esta vida en muchos aspectos, sin embargo, era una vida en la sociedad, esencialmente similar a la nuestra.

¿Por qué es la sociología un nuevo estudio?

Aunque, los antiguos egipcios no desarrollaron una disciplina llamada sociología, o cualquier otra cosa que lejanamente se le parezca.

Y, de hecho, no tenían ningún concepto correspondiente a nuestro concepto de sociedad.

No sólo la disciplina de la sociología, sino también la noción misma de que existe algo parecido a la sociedad, es un asunto muy reciente.

Hay muchas razones, pero la principal es ésta: la sociología es una respuesta intelectual a la crisis peculiar de la sociedad occidental moderna.

Para comprender lo que es la sociología y lo que hace, hay que comprender la naturaleza de esta respuesta.

Hay personas que se alegran al reflexionar sobre su situación y sobre muchas otras cosas.

Esto no es cierto para la mayoría de las personas.

En general, las personas sólo se detienen a reflexionar cuando, por una razón u otra, la rutina de sus vidas ha sido interrumpida por algo que consideran un problema.

La mayoría de los pensamientos es una forma de resolver problemas.

Presumiblemente esto se remonta al simple y fundamental hecho de que el pensamiento duele, es doloroso.

En cualquier caso, la mayoría de las personas sólo recurren a esta terrible forma de actividad cuando tienen que hacerlo.

Se podría añadir que, si no fuera así, sería casi imposible hacer nada.

Pensar no sólo es doloroso, sino que toma mucho tiempo.

Esto se expresa bien en la historia del barbudo que ya no podía dormir después de que un amigo le preguntara si, mientras dormía, guardaba su barba dentro o fuera de la frazada.

Para la mayoría de las personas, por lo tanto, la reflexión, especialmente la reflexión sistemática, es una ocasión relativamente rara.

Esto es cierto tanto de la experiencia social como de cualquier otra.

La gente siempre ha vivido en sociedad.

Pero la reflexión sobre la sociedad sólo se inicia cuando ésta, por cualquier razón, se convierte en un problema para ellos.

Esto puede ocurrir ya sea como resultado de un accidente en su biografía individual o como resultado de eventos a gran escala en la sociedad en la que viven.

Así, la sociedad y sus instituciones pueden convertirse en un problema tanto para el individuo que finalmente descubre que no puede soportar a su esposa como para el individuo cuyo país está sumido en la guerra.

En cualquier caso, el suave fluir de su experiencia rutinaria de la sociedad habrá sido interrumpido, casi inevitablemente se verá obligado a pensar al menos en ciertos aspectos en esa experiencia, y si está tan inclinado temperamentamente, eventualmente podría verse obligado a hacer algunas preguntas de largo alcance sobre la sociedad como tal.

Nuestra experiencia rutinaria: un mundo dado por supuesto

Tales ocasiones de reflexión son relativamente raras tanto en la vida de los individuos como en la historia de las sociedades.

La mayor parte del tiempo, tanto los individuos como el número de individuos que viven juntos en las sociedades viven en un mundo que se da por supuesto.¹

Esto significa que las estructuras fundamentales en las que se desarrolla la

experiencia social no se cuestionan, sino que se viven como condiciones de vida aparentemente naturales y evidentes.

Esta cualidad dada-por-supuesta pertenece tanto al micro-mundo como al macro-mundo.

Por ejemplo, la experiencia social de un aula universitaria se da por supuesto como una rutina familiar, y es muy poco probable que los participantes en esa situación comiencen a reflexionar sobre ella a menos que ocurra algo que interrumpa la rutina.

Tal interrupción podría ocurrir si uno o más de los participantes interrumpieran repentinamente o ignoraran los procedimientos habituales para tales situaciones.

Pero de manera similar, el amplio contexto de las instituciones, que sirve de base para la situación del aula, también permanecerá incuestionable la mayor parte del tiempo.

La mayoría de la gente da por supuesto que existe una educación superior, que tiene un propósito y que la forma en que se lleva a cabo esta institución tiene sentido.

Lo que estamos presenciando hoy en día en muchos países es que se cuestiona masivamente esta presunción asumida sobre la educación superior -precisamente porque las cosas han ido mal de una manera bastante monumental, porque la institución en cuestión ya no ha sido capaz de llevar a cabo sus tareas dadas por supuestas en la sociedad y, por lo tanto, se ha convertido en un problema sobre el que hay que pensar.

¹ El término "mundo-dado-por-supuesto" fue acuñado por Alfred Schutz.

Para proteger esta cualidad dada por supuesta, la sociedad suele disponer de toda una serie de explicaciones, justificaciones, promesas y amenazas que se deben aplicar en aquellos casos en los que alguien plantea una pregunta.

Apuntalando las estructuras: legitimaciones

Estos mecanismos para mantener la calidad de dada por supuesta de la sociedad se denominan legitimaciones.²

Estas últimas van desde afirmaciones muy sencillas de que así es la forma como se hacen las cosas hasta los sistemas de explicación moral, filosófica y religiosa.

Por lo tanto, la persona que pregunta por qué la educación debe tener lugar en un aula y no fuera de ella bajo un árbol puede simplemente ser contestada al efecto de que así es como se hacen las cosas en Estados Unidos.

Por otra parte, la persona que cuestiona la validez de todo el sistema de educación superior puede recibir respuestas que incluyan principios tan abstractos como la cultura, el progreso, el desarrollo o el bienestar de la sociedad estadounidense.

A lo largo de la mayor parte de la historia de la humanidad, las principales legitimaciones para el mantenimiento de la sociedad han sido proporcionadas por la religión.

El mecanismo por el cual opera tal legitimación religiosa es esencialmente simple.

² El término "legitimaciones" fue usada por Max Weber, aunque en un sentido un poco más restringido que aquí.

Las estructuras y las instituciones de la sociedad se interpretan como parte integrante del orden básico del universo.

De esta manera, las rutinas de la experiencia social están directamente ligadas a la naturaleza misma de las cosas, como lo desean los dioses.

En el antiguo Egipto esta noción fue expresada por el término ma'at.

No existe una traducción exacta del término.

Esencialmente, significa "orden correcto".

Este orden correcto se extiende desde el mundo de los dioses hasta el mundo de los hombres, abarcando ambos en un solo sentido.

Los dioses actúan de acuerdo con el ma'at en la forma en que dirigen el universo.

Estar en conformidad con el ma'at es estar en comunión apropiada con los dioses.

Pero la noción del ma'at también abarca los arreglos institucionales de la sociedad egipcia.

El rey es la encarnación principal del ma'at en el mundo de los hombres.

Pero todas las formas adecuadas de hacer las cosas, como lo ordenan las instituciones de la sociedad, son extensiones del mismo ma'at.

Así, para ser un súbdito leal, un buen padre o un campesino productivo no son sólo formas moralmente aprobadas de vivir en la sociedad, sino expresiones del orden subyacente de las cosas que vinculan al individuo con el universo entero.

Las legitimaciones religiosas similares de la sociedad son características de todas las civilizaciones primitivas o arcaicas.

En gran medida, esta vinculación entre la sociedad y el cosmos prevalecía aún en la Edad Media cristiana.

Amenazas a lo dado por su puesto: un recurso para la Sociología

La peculiar crisis de la sociedad moderna comenzó con la desintegración de esta unidad medieval, es decir, con la desintegración de la cristiandad.

El debilitamiento progresivo de los fundamentos religiosos de la sociedad se habían introducido con el comienzo de lo que llamamos historia moderna y han creado una crisis de legitimación cada vez más profunda.

El desafío a las legitimaciones religiosas de la sociedad se extendió a la esfera política y, finalmente, a todos los sectores del sistema institucional.

Las amenazas a la calidad de dada-por-supuesta de la experiencia social se han hecho cada vez más frecuentes y radicales.

Cuando se debilita la calidad de dada-por-supuesta de una sociedad, esa sociedad en su conjunto o en partes de ella se convierte en un problema y, por consiguiente, la gente empieza a pensar en asuntos sociales.

Cualquier número de accidentes biográficos puede producir tal situación en la vida de un individuo.

Sin embargo, son más importantes aquellos casos en los que estos accidentes se

refieren no sólo a la biografía individual, sino también a la historia de sociedades o grupos enteros.

Una invasión extranjera, la guerra, una contienda civil o un contacto masivo con una cultura extranjera -todas estas pueden ser ocasiones para debilitar la calidad de dadas-por-supuestas de las estructuras e instituciones básicas de una sociedad.

En tales casos, personas de todos los niveles de la sociedad pueden comenzar a cuestionar sus supuestos básicos y tal vez tener nuevas ideas sobre la forma en que los hombres deben vivir juntos.

Tales situaciones, en otras palabras, son terreno fértil para el desarrollo del pensamiento sociológico o formas comparables de reflexión.

Otro caso interesante es el de la marginalidad grupal, es decir, una situación en la que un grupo en particular queda excluido de la plena participación en la vida de la sociedad.

Las clases explotadas, los grupos de extranjeros residentes o los grupos de personas con prácticas o creencias altamente desviadas siempre han proporcionado un contexto social propicio para la reflexión sobre la sociedad.

El lugar muy importante de los judíos en la historia del pensamiento social occidental moderno es una ilustración del efecto de la marginalidad en la percepción de la sociedad.

Conmociones sociales y la historia del pensamiento social

Todo esto no es nada nuevo.

De vez en cuando se pueden encontrar ejemplos de tales conmociones a la calidad de

dada-por supuesta de la experiencia social desde la antigüedad.

Incluso existe un poema que data del período de agitación posterior al fin del Antiguo Reino en el antiguo Egipto (y que data de hace más de 2000 años a. C.), en el que el poeta se lamenta de la agitación de todas las cosas que solían ser la costumbre en su sociedad y luego es llevado por todo esto a hacer algunas preguntas muy fundamentales sobre el significado de la vida humana.

Un ejemplo muy famoso de la antigüedad clásica es el de Tucídides, cuyas amargas experiencias de la derrota de Atenas en la guerra del Peloponeso le llevaron a una indagación sobre el significado de la historia y el orden social, cuya profundidad y alcance han llevado a algunas personas a sugerir que Tucídides es el verdadero padre de la sociología moderna.

La Edad Media Islámica ilustra la fecundidad de la marginalidad para el pensamiento social en la figura de Ibn-Khaldun, que pasó la mayor parte de los años productivos de su vida como exiliado político vagando de un país a otro, y que transformó su experiencia personal de extrañeza en una de las obras más importantes del pensamiento social de los tiempos premodernos.

Con la desintegración del mundo medieval en Occidente, tales experiencias se multiplicaron y aceleraron.

Y hay un buen número de pensadores en la historia moderna temprana a los que el título de padre de la sociología podría ser asignado plausiblemente.

Aquí se pueden mencionar figuras como Francis Bacon, Erasmo, Maquiavelo o Montaigne.

Las crisis históricas solían tardar mucho tiempo en desarrollarse.

Si la crisis en la experiencia de la sociedad del hombre moderno puede decirse que comenzó con la desintegración de la cristiandad, llegó a su clímax con la Revolución Francesa.

Durante un tiempo bastante corto, el Estado absoluto y sus instituciones parecían llenar el vacío dejado por la desintegración de la orden medieval.

Los espléndidos trazos de la monarquía absoluta, especialmente en Francia, el sistema jerárquico de los estamentos y las legitimaciones proporcionadas por la doctrina del derecho divino de los reyes, proporcionaron un nuevo orden asumido en el que se podía vivir la vida humana.

Los grandes pensadores de la Ilustración, particularmente en Francia e Inglaterra, habían puesto cada vez más en duda la validez y legitimidad de este orden.

Pero fue la Revolución de 1789 la que destruyó esta orden en un gran levantamiento de proporciones monumentales.

La ejecución del Rey sirvió como la sangrienta y dramática ratificación de este histórico acto de destrucción.

La Revolución Francesa y sus consecuencias inauguraron un período de crisis en el que la experiencia social del hombre fue cada vez más cuestionada, reflexionada y percibida en nuevas perspectivas sorprendentes.

En un sentido muy real, la Revolución Francesa nunca se ha detenido.

Filosófica, política y económicamente, representa el inicio de una crisis que todavía vivimos hoy en día.

Sus repercusiones intelectuales constituyen la mayor parte de lo que llamamos la historia del pensamiento social desde entonces.

La disciplina de la sociología es una de estas repercusiones intelectuales.

Los comienzos de la sociología: Auguste Comte

La sociología, como disciplina de ese nombre, surgió en el siglo XIX, primero en Francia y luego, de forma más bien independiente, en Alemania y en América.

Se desarrolló con fuerza especialmente en estos tres países.

Después de un período anterior, es posible hablar de una época clásica de la sociología.

Las fechas de esto serían aproximadamente entre 1890 y 1930, cuando se hizo la mayor parte del trabajo fundamental en el campo.

Una gran parte de lo sucedido desde entonces en la sociología ha sido a través de la elaboración y el seguimiento de las percepciones aportadas por los grandes escritores de la época clásica.

Veamos ahora brevemente esta historia.

El nombre "sociología" fue inventado por Auguste Comte (1798-1857).

Comte fue principalmente un filósofo, que fundó la escuela de filosofía llamada positivismo.

Sus ambiciones, tanto para su filosofía como para la nueva disciplina de la sociología que formaba parte de ella, eran muy altas.

Comte no quería menos que producir una religión racional para la humanidad que repudiara tanto la religión tradicional como la ideología de la Revolución Francesa.

Esencialmente, Comte era un conservador.

Le sorprendió la agitación que había producido la Revolución y sus tumultuosas consecuencias para Francia y otros países.

Él era un creyente fuerte en lo que hoy en día se llamaría la ley y el orden.

En efecto, el propósito básico de la sociología era descubrir las leyes del orden social y, por lo tanto, los medios para mantener ese orden.

Por otra parte, en muchos sentidos, Comte fue hijo de la Ilustración.

Se oponía a la iglesia cristiana, que consideraba como una fuerza retardadora en la historia del hombre.

Era un ferviente creyente en el progreso, y más aún en la ciencia, para la que tenía expectativas exorbitantes.

En sus primeros años Comte había estado asociado con Henri de Saint-Simon, un pensador francés bastante excéntrico de esta época, que había comenzado algo parecido a una iglesia secular.

Los simonianos se consideraban una especie de orden sacerdotal que serviría de guardián de una nueva fe del progreso y la racionalidad para la humanidad.

Entre otras características un tanto extrañas, llevaban un uniforme, cuya chaqueta tenía botones que bajaban por la espalda, que nadie podía cerrar o abrir sin la ayuda de otra persona.

La idea aquí era demostrar (de una manera un tanto dolorosa, se podría decir) que los seres humanos dependen unos de otros.

Más tarde, Comte discutió con Saint-Simon y cada uno de ellos denunció al otro por haber robado sus ideas.

Pero el fervor casi religioso de los simonianos continuó expresándose en la obra posterior de Comte.

La sociología iba a ser una especie de nueva teología, despojada de sus rasgos sobrenaturales.

La sociología debía ser la nueva reina de las ciencias, integrando los conocimientos teóricos del hombre y sirviendo también de guía a sus acciones prácticas para reformar y reordenar el mundo.

En una frase que se ha vuelto muy famosa, Comte caracterizó el propósito de la ciencia como “saber con el propósito de predecir a fin de controlar”.

Esto, por cierto, ha seguido siendo el ideal positivista hasta nuestros días, no sólo en sociología sino también en otras ciencias.

No mucho del contenido específico de la sociología de Comte sobrevivió al periodo clásico, y él aparece muy poco en la sociología contemporánea, excepto como nota de pie de página ocasional que nadie lee.

De hecho, hace unos años, un estudiante irreverente asistió a una reunión de la American Sociological Association con una etiqueta que decía simplemente “A. Comte, Fundador,” y nadie levantó una ceja.

Sin embargo, hay algunas ideas de Comte que, en cierto modo, han seguido influenciando la sociología después de él.

Contribuciones de Comte: Estadios del ser humano: “estática y dinámica”

Dos de sus nociones, en particular, deben ser mencionadas.

Una es la noción de que la historia humana ha avanzado en tres etapas que él llamó teológica, metafísica y positiva.

La primera de estas etapas se suponía que era la edad en que el hombre estaba gobernado por las ilusiones religiosas, la segunda en que estas ilusiones se habían secularizado y transformado en posiciones filosóficas, y la tercera era la edad de la ciencia o, como diría Comte, la ciencia positiva, que acaba de comenzar y que supuestamente es una época de gran iluminación y libertad de toda ilusión.

Muy pocas personas después de Comte se tomaron muy en serio estas etapas específicas, pero la noción de que hay una progresión más o menos inevitable de los pasos en el desarrollo del hombre y, de hecho, de su sociedad es una idea que ha demostrado ser muy duradera.

Otra noción influyente de Comte ha sido su división del tema de la sociología en lo que él llamó estática y dinámica: la primera se refiere a estructuras más o menos estables que permanecen igual durante períodos de tiempo, la segunda a las fuerzas del cambio, el conflicto y la turbulencia en la sociedad.

En cierto número de disfraces, esta noción también ha sobrevivido en la sociología actual.

Pero incluso la concepción redentora, por no decir mesiánica, que Comte tenía de la sociología se ha reafirmado de vez en cuando, especialmente en Francia y en América.

Pocas veces se ha intentado vender la idea de que la sociología debería ser la nueva reina de las ciencias.

A principios de este siglo, sin embargo, varias personas de la facultad de la Universidad Brown en Providence, Rhode Island, presentaron un memorándum al presidente de esa institución, sugiriendo que toda la universidad debería ser reorganizada bajo el departamento de sociología.

Huelga decir que este memorando no recibió una respuesta entusiasta.

De todos modos, incluso hoy en día encontramos individuos que de alguna manera esperan que la sociología como disciplina produzca las respuestas autoritativas a todos los problemas que afectan a la sociedad.

En vista de que estas expectativas exorbitantes de la sociología están condenadas a una gran decepción, es afortunado que haya relativamente pocas personas que las alberguen.

Émile Durkheim: ¿Cómo es posible el orden social?

Si pasamos ahora al periodo clásico de la sociología en Francia, la figura preeminente de Emile Durkheim (1858-1917).

Durkheim ocupó durante unos veinte años la cátedra de sociología de la Sorbona, creada especialmente para él.

No sólo formó la sociología francesa de manera decisiva durante este período, sino que fue una figura muy importante en la vida intelectual e incluso política francesa, mucho más allá de los límites de la disciplina de la sociología.

Participó activamente en las grandes crisis intelectuales y políticas de Francia durante ese período.

Fue un período de considerable agitación política, el de la Tercera República, en el que Francia estaba claramente dividida en dos bandos políticos, la izquierda y la derecha.

El primero representaba la fe en los ideales de la Revolución, el segundo representaba la resistencia conservadora que seguía existiendo.

Durkheim se identificó muy claramente con la izquierda, aunque hay que destacar que en ese momento no tenía todavía la connotación socialista que tendría este término hoy en día -Izquierda significaba republicano, progresista, anticlerical.

El conflicto llegó a un punto crítico durante la vida de Durkheim en el famoso asunto de Dreyfus, que parecía dividir a Francia por la mitad.

Durkheim, como judío (era descendiente de una larga estirpe de rabinos alsacianos), sintió este conflicto aún más bruscamente que otros.

Cuando el conflicto terminó con una clara victoria de la izquierda, ratificada en la separación de la iglesia y el estado en 1905, Durkheim se convirtió en una figura importante en los círculos gubernamentales y académicos.

Cuando, después de 1905, la instrucción religiosa fue desterrada de las escuelas públicas, Durkheim fue llamado a formar una comisión que debía investigar la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede instruir a los niños en la moralidad en ausencia de la instrucción religiosa tradicional?

Durkheim sintió firmemente que la sociología tendría una respuesta importante a esta pregunta, y de hecho logró establecer la sociología como una disciplina importante en el currículo.

En otras palabras, la sociología se convirtió en una especie de catecismo secular (no muy diferente de lo que, en la educación secundaria estadounidense, se conoce como civismo).

No es difícil ver aquí la continuación de la preocupación comteana.

La sociología, sin duda, fue concebida como una ciencia, pero también más que una ciencia: era parte de un credo secular y humanista que, se creía, tendría consecuencias directas e importantes para la moralidad y la política.

De la solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica

La época de Durkheim en la historia francesa estuvo marcada por una desarmonía y un desorden generalizados.

Sus actividades prácticas y políticas estaban directamente relacionadas con este desorden.

Su preocupación teórica básica puede estar directamente relacionada con estas raíces biográficas.

Puede formularse de manera muy sencilla: ¿Cómo es posible el orden social?

El intento de responder a esta pregunta se extiende como un hilo rojo en toda la obra de Durkheim.

La época de Durkheim en la historia francesa estuvo marcada por una desarmonía y un desorden generalizados.

Sus actividades prácticas y políticas estaban directamente relacionadas con este desorden.

Su preocupación teórica básica puede estar directamente relacionada con estas raíces biográficas.

Puede formularse de manera muy sencilla: ¿Cómo es posible el orden social?

El intento de responder a esta pregunta se extiende como un hilo rojo en toda la obra de Durkheim.

Es el tema principal de su primer trabajo importante, *La División del Trabajo*. En este libro Durkheim aplica su perspectiva sociológica a la historia.

Sociológicamente, está en condiciones de decir que toda sociedad humana requiere solidaridad, es decir, un sentimiento entre las personas de que deben estar juntas.

Pero, históricamente, es posible encontrar tipos de solidaridad muy diferentes.

Durkheim distingue entre dos grandes tipos, a los que llama solidaridad mecánica y orgánica.

La solidaridad mecánica, típica de las sociedades primitivas y antiguas, es aquella en la que las personas se unen de manera total, algo comparable a la solidaridad que todavía prevalece hoy en día en muchas familias.

La solidaridad orgánica, típica de las sociedades modernas, es un tipo mucho más complicado en el que la forma básica de relación no es un simple sentimiento de pertenencia, sino una compleja red de relaciones contractuales.

Una sociedad unida por la solidaridad mecánica se construye sobre la confianza y el sentimiento de compañerismo; una sociedad basada en la solidaridad orgánica, por otra parte, se mantiene unida por la ley y la razón.

Durkheim se preocupaba no sólo de diferenciar estos dos tipos de orden social, sino también de marcar el desarrollo de la solidaridad orgánica como un rasgo fundamental del mundo moderno.

Había un fuerte sesgo a favor de este tipo de sociedad, que Durkheim veía como un producto del progreso.³

“Los hechos sociales son cosas” y “conciencia colectiva”

La obra más influyente de Durkheim fue *Las Reglas del Método Sociológico*.⁴

Este libro esbelto y elegantemente escrito contenía tanto las ideas básicas de Durkheim sobre la disciplina de la sociología como un programa para el trabajo futuro de la disciplina.

La obra más influyente de Durkheim fue *Las Reglas del Método Sociológico*.⁵

Este libro esbelto y elegantemente escrito contenía tanto las ideas básicas de Durkheim sobre la disciplina de la sociología como un programa para el trabajo futuro de la disciplina.

Durante el período anterior de su trabajo, Durkheim se enfrentó a representantes de otras disciplinas académicas (como la filosofía y la psicología) que negaban la validez o la autonomía de la sociología.

Durkheim, por supuesto, insistió mucho en ambos.

En *Las Reglas* trató de demostrar que la sociedad tenía una realidad propia que no podía reducirse a hechos psicológicos.

3 Émile Durkheim, *La división del trabajo en la Sociedad* (Nueva York, Free Press. 1964), disponible en rústica.

4 Émile Durkheim, *Las Reglas del Método Sociológico* (Nueva York, Free Press. 1950), disponible en rústica.

5 Émile Durkheim, *Las Reglas del Método Sociológico* (Nueva York, Free Press. 1950), disponible en rústica.

Como él dijo, la sociedad era “una realidad sui generis”.

Este carácter distintivo de la realidad social se manifiesta en el hecho de que uno no puede desear que esa realidad desaparezca.

La sociedad resiste nuestros pensamientos y deseos porque tiene una objetividad que, aunque no es la misma, es comparable a la objetividad de la naturaleza.

Durkheim lo expresó en una de sus frases más famosas: “Los hechos sociales son cosas”.

Es característico de una “cosa” que existe fuera de nosotros mismos, que es capaz de resistirse a nosotros y que no podemos descubrir lo que es escudriñando en nuestras propias mentes.

También en las Reglas Durkheim discutió primero lo que más tarde se convertiría en un tema principal de su trabajo, a saber, que la sociedad está formada por una combinación de las conciencias de los individuos -una combinación que él más tarde llamaría conciencia colectiva.

En otras palabras, en la fundación de la sociedad hay pensamientos, ideas, construcciones de la mente.

Una aplicación dramática de la insistencia de Durkheim en la realidad autónoma de la sociedad fue su estudio sobre el suicidio.⁶

En el estudio, Durkheim se preocupó por las causas sociales del suicidio.

Fue particularmente dramático porque el

⁶ Émile Durkheim, *El Suicidio* (Nueva York, Free Press, 1951), disponible en rústica.

suicidio parece ser uno de los actos individuales más singulares de los que son capaces los hombres.

Sin embargo, Durkheim demostró, mediante el uso de abundantes datos estadísticos, que el trasfondo social de una persona era decisivo para determinar la probabilidad de suicidio.

Así, un acontecimiento individual único resulta ser determinado por factores colectivos y altamente abstractos.

Por ejemplo, Durkheim pudo demostrar que había más suicidios en las ciudades que en el campo, más suicidios entre protestantes que entre católicos, más suicidios entre divorciados o viudas que entre mujeres casadas.

En cada caso, argumentó Durkheim, la discrepancia se explica por una diferencia en los lazos sociales o la solidaridad.

En relación con estos hallazgos, Durkheim acuñó uno de sus conceptos más influyentes, el de la anomia.

Literalmente, la palabra, que deriva del griego, significa desorden o carencia de normas; lo que Durkheim quiso decir con ella era un estado, ya sea de individuos o de grupos, en el que hay una falta de solidaridad o de vínculos sociales.

En el contexto de su estudio del suicidio, Durkheim pudo demostrar, de la manera más dramática posible, que tal solidaridad es literalmente necesaria para la vida y que ser privado de ella es una condición casi insoportable para los seres humanos.

La obra cumbre de Durkheim fue su libro titulado *Las Formas Elementales de la Vida*

Religiosa, que fue publicado poco antes de su muerte.

La obra cumbre de Durkheim fue su libro titulado *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa*, que fue publicado poco antes de su muerte.

Esta obra es uno de los clásicos de la sociología de la religión, y argumenta con gran detalle que la religión es fundamentalmente un fenómeno social, es decir, que la religión refleja la sociedad en la que existe.

Sin embargo, de una manera más profunda, el mismo libro muestra que la sociedad es esencialmente un fenómeno religioso -en el sentido de que, en última instancia, se basa en los valores últimos de sus miembros.

La sociología aquí, una vez más, se sitúa en las inmediaciones inmediatas de la filosofía.

La visión de la sociedad que finalmente produce es la de un grupo de seres humanos unidos en torno a creencias y valores comunes.

La escuela de Durkheim

Durkheim no sólo fue una figura muy influyente por sí mismo, sino que se convirtió en el fundador de una escuela muy importante.

Esta escuela, comúnmente conocida como la Escuela de Durkheim, dominó las ciencias sociales en Francia durante un período de unos treinta años.

Durante este período, la sociología en Francia significó sociología de Durkheim.

En muchas otras disciplinas relacionadas con el hombre, fueron los estudiantes de Durkheim quienes produjeron obras importantes e influyentes.

Esto era especialmente cierto en el caso de la etnología (lo que hoy en día en Estados Unidos se llamaría antropología cultural), la historia, la lingüística, la psicología y el derecho.

A lo largo de más de un cuarto de siglo, esta comunidad de eruditos, en constante comunicación entre ellos y animada por un marco de referencia esencialmente común, produjo un conjunto de conocimientos verdaderamente notables sobre los acontecimientos humanos.

Esta acumulación de información y perspicacia dista mucho de haberse agotado aún hoy en día.

Sin embargo, la escuela de Durkheim no sobrevivió más allá de los años 1930.

Hay varias razones para ello, como el hecho de que muchos de sus representantes eran judíos y fueron cruelmente diezmados durante la ocupación nazi de Francia durante la Segunda Guerra Mundial.

Pero la razón de fondo está probablemente relacionada con el estrecho vínculo entre la sociología de Durkheim y la fe política con la que estaba tan estrechamente ligada.

El racionalismo y el optimismo del credo republicano de Durkheim no sobrevivieron a la angustia de la Segunda Guerra Mundial.

Después de la liberación de Francia, la sociología de Durkheim no volvió a aparecer.

La mayor parte de la sociología francesa fue tomada por los marxistas o sufrió una fuerte influencia del extranjero, especialmente de los Estados Unidos.

El trabajo de Durkheim y su escuela sigue siendo, sin embargo, uno de los mayores logros en la historia de la disciplina.

Respuestas alemanas a la Revolución Francesa

La sociología en Alemania tuvo una historia muy diferente, aunque también, si bien algo menos directa, estaba ligada a las repercusiones intelectuales de la Revolución Francesa.

La conexión aquí no era directa, sino por medio del problema general de la historia, que era la mayor preocupación del pensamiento alemán durante el siglo XIX -especialmente como es representado en las altas figuras de Hegel y Marx.

Para Hegel, la Revolución Francesa planteó el problema de la historia de una manera dramática e ineludible.

Y a lo largo de su vida, a pesar del creciente conservadurismo de sus años maduros, Hegel sintió que la Revolución había sido un evento importante y fundamentalmente positivo en el avance del espíritu humano.

Expresó esto durante muchos años de una manera casi religiosa encendiendo siempre una vela el Día de la Bastilla.

Pero fue Marx, sin embargo, quien más directamente hizo de la Revolución una preocupación central para las ciencias del hombre.

Para Marx, la Revolución Francesa era sólo un preámbulo de la gran revolución proletaria que iba a venir y que inauguraría una nueva era de la humanidad.

Pero fue el gran ejemplo de la Revolución Francesa lo que llevó a Marx a desarrollar muchas de sus concepciones básicas -como aquellas de las clases y la lucha de clases, la preeminencia de los factores económicos en la historia, y la dinámica de la revolución como tal.

Gran parte del pensamiento sociológico alemán durante el período clásico consistió en un intento continuo de refutar a Marx.

De hecho, la misma noción de la disciplina de la sociología se convirtió en una alternativa a la "ciencia del socialismo" propuesta por los seguidores de Marx.

Al igual que en Francia, el ímpetu original de la sociología en Alemania era, por tanto, anti-revolucionario y conservador en espíritu.

Cabe destacar que esto no significaba en absoluto que las consecuencias e implicaciones finales de la disciplina fueran también de este tipo.

Max Weber: Modernidad, Capitalismo y el papel de las ideas en la historia

Al igual que en Francia, la sociología en Alemania durante el período clásico está dominada por una figura gigantesca: Max Weber (1864-1920).

A excepción de los últimos años de su vida, Weber estuvo mucho menos implicado en las luchas políticas de su época que Durkheim.

Se conformó mucho más con el ideal de desapego del académico alemán.

Incluso desde el punto de vista académico, durante su propia vida tuvo menos éxito que Durkheim.

Sin embargo, ejerció una tremenda influencia sobre muchos de sus contemporáneos, una influencia que aumentó en lugar de disminuir después de su muerte.

El problema intelectual fundamental de Weber, al menos a primera vista, parece más circunscrito que el de Durkheim.

Su problema era el de los orígenes del capitalismo.

Weber estaba convencido de dos cosas: una, del carácter muy peculiar del mundo moderno y, otra, del papel preeminente del capitalismo en la producción de este mundo moderno.

La pregunta sobre los orígenes del capitalismo era, pues, para Weber, una pregunta sobre los fundamentos del mundo moderno.

Sin embargo, había una dimensión más amplia y fundamental en esta cuestión, que sólo se hace evidente cuando entendemos a Weber en la confrontación con Marx.

Más allá de la pregunta sobre los orígenes del capitalismo, Weber se preocupaba por el papel de las ideas en la historia.

Marx había enfatizado la preeminencia de los factores económicos en la historia y, más específicamente, la dependencia de la conciencia humana sobre lo que él llamó la infraestructura económica de la vida social.

En una simplificación excesiva que hizo violencia a la sofisticación del propio sistema de pensamiento de Marx, muchos de sus seguidores convirtieron estas ideas en un sistema de

determinismo económico rígido y unilateral.

Fue esto lo que Weber estaba preocupado por refutar.

Trató de hacerlo de la manera más dramática posible, es decir, mostrando cómo los propios procesos económicos dependen a su vez de lo que ocurre en las mentes de los hombres, más específicamente de los valores y las creencias.

“La ética protestante: ascetismo intra-mundano”

El trabajo germinal en esta empresa de Weber fue *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.⁷

Este libro, que tuvo éxito en crear una controversia entre eruditos que ya lleva más de medio siglo, trató de establecer una conexión causal entre los orígenes del capitalismo y ciertos aspectos de la religión protestante.

El concepto clave en el argumento de Weber era lo que él llamó “ascetismo intra-mundano”.

Según Weber, éste fue uno de los principales efectos del protestantismo en la historia de las sociedades occidentales, aunque en muchos aspectos esto ocurrió sin querer.

La ascética intra-mundana era una transformación de la disciplina religiosa de preocuparse por el otro mundo a los asuntos de éste.

⁷ Max Weber, *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo* (New York, Scribner's, 1930), disponible en rústico.

La Reforma Luterana le dio su primer impulso al cambiar la noción de vocación de una vocación puramente religiosa a una laica; Lutero enfatizó que cualquier ocupación legal en el mundo era tan agradable a Dios como la profesión de sacerdote, monje o monja.

Pero fue sólo en la Reforma Calvinista y sus consecuencias que, según Weber, la ascética protestante del mundo interior llegó a su madurez.

El calvinismo insistía en que toda la vida, incluida la actividad económica del hombre, debía ser sometida a una disciplina rígida por motivos religiosos.

En una explicación muy ingeniosa, Weber relacionó esto con las consecuencias psicológicas de la doctrina calvinista de la predestinación: aunque nada podía estar más lejos de la propia mente de Calvino, sus seguidores posteriores comenzaron a considerar el éxito mundano como una especie de prueba de que estaban entre los elegidos (es decir, entre ese número relativamente pequeño que Dios había predestinado para la salvación).

En todo caso, fue el calvinismo el que dio la legitimación más decisiva y duradera a la actividad económica y, más concretamente, a la actividad económica que implicó disciplina, trabajo arduo y ahorro.

Tal ética de auto-negación, argumentó Weber, era muy importante para el desarrollo de actitudes y prácticas conducentes a la empresa capitalista.

Weber luego argumentó que fue en esos países que más directa y poderosamente influenciados por el calvinismo que el capitalismo

moderno surgió en sus formas más características.

La teoría de Weber, ya sea correcta o errónea, ha transformado completamente nuestra perspectiva histórica sobre los orígenes del mundo moderno.

Más allá de eso, ha ofrecido uno de los argumentos más persuasivos contra la interpretación marxista de la historia.

La ausencia del ascetismo intra-mundado

Siguiendo La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Weber comenzó una vasta obra en la sociología comparativa de la religión.⁸

Esto abarcó investigaciones sobre las religiones de la India, China y el antiguo Oriente Medio.

En el momento de la muerte de Weber, estaba trabajando en la sociología del Islam.

En retrospectiva, la cantidad de aprendizaje que entró en esta empresa es asombrosa.

Algunos de los estudios específicos en sociología de la religión realizados por Weber han tenido un profundo efecto en la erudición en estas áreas -por ejemplo, su estudio de la relación de los intelectuales con las religiones salvadoras de la India, su estudio de la burocracia china y su interpretación de la profecía en el antiguo Israel.

Pero mientras que Weber se fue en muchas direcciones en el curso de su trabajo, siempre volvió a lo que era su mayor preocupación, 8 Max Weber, *La Religión de la India* (New York, Free Press, 1958); *La Religión de China* (New York, Free Press, 1958); *Judaísmo Antiguo* (New York, Free Press, 1952) -los tres disponibles en rústica.

es decir, la relación de los procesos intelectuales y económicos en la historia.

Habiendo establecido, a su propia satisfacción, la relación de la religión con el capitalismo en Occidente utilizó toda la historia de la religión del hombre como un gigantesco laboratorio para verificar su tesis original.

Una y otra vez, su punto principal en sus estudios de las religiones antiguas y no occidentales fue la ausencia de ascetismo mundano.

“Afinidades electivas” entre las ideas y los grupos

Hay que destacar que Weber no quiso en absoluto sustituir un determinismo religioso o ideológico por el determinismo económico de los marxistas.

Por el contrario, siempre insistió en la interrelación de estos diversos factores.

El concepto clave que utilizó en este sentido fue el de afinidad electiva, con lo que se refería al proceso mediante el cual ciertas ideas y ciertos grupos sociales se “buscan unos a otros” en la historia.

Así, por ejemplo, Weber tampoco argumentó que el confucianismo produjera un sistema burocrático chino o, para el caso, que era simplemente un reflejo de este último.

Sostuvo, más bien, que cualquiera que fueran los motivos originales de Confucio y sus seguidores inmediatos, el confucianismo resultó ser un sistema religioso y ético que se ajustaba peculiarmente a las necesidades de esta clase particular de la gente en China (la clase que él llamó “los alfabetizados burocráticos”).

Era como si este grupo y estas ideas se eligieran entre sí, se eligieran mutuamente, por la afinidad natural entre ellas.

En algunos aspectos Weber era mucho menos teórico o metodólogo que Durkheim.

Sin embargo, sus contribuciones tanto a la teoría como a la metodología en sociología han sido muy grandes.

Estas contribuciones, sin embargo, no eran su mayor interés, sino más bien el producto de su trabajo sobre los problemas sustantivos de la sociología, especialmente de la sociología de la religión.

De todos modos, su obra más importante es un tratado sistemático de teoría sociológica titulado *Economía y sociedad*.⁹

Este desarrolló en gran detalle algunos conceptos de sociología que han permanecido en uso hasta el día de hoy.

El mismo trabajo también contiene algunos análisis muy importantes, por ejemplo, la investigación de Weber sobre la naturaleza de la burocracia.

A diferencia de Durkheim, Weber no se convirtió en el fundador de una escuela.

Quizás hasta cierto punto esto se debió a diferencias de personalidad entre los dos hombres.

⁹ Max Weber, *Economía y Sociedades* (New York, Bedminster Press, 1968). Un útil selección de esto fue previamente publicado bajo el título de *Desde Max Weber*, editado por Hans Gerth y C. Wright Mills (New York, Oxford, 1958), en rústica.

También fue, en gran medida, el resultado de las diferencias entre los sistemas académicos de Alemania y Francia.

Mientras que en Francia la vida académica e intelectual ha estado muy centralizada, en Alemania no ha sido así.

A pesar de su enorme influencia, Weber siguió siendo esencialmente una figura que se mantenía de pie por sí mismo.

Lo mismo ocurre con otros escritores importantes de la sociología alemana durante el periodo clásico.

Georg Simmel: Diadas, triadas y el papel de los extranjeros

Junto a Weber, probablemente el más importante de ellos fue Georg Simmel (1868-1918).

El trabajo de Simmel en sociología era sólo una parte de un trabajo mucho más amplio que se ocupaba de la filosofía y la historia intelectual.¹⁰

De hecho, la mayor parte de la contribución de Simmel a la sociología está contenida en un trabajo, aunque bastante voluminoso, que a su vez fue una colección de ensayos sobre diversos temas.

Sin embargo, la influencia de Simmel ha sido muy grande y continúa hoy en día.

Simmel estaba interesado en desarrollar lo que él mismo llamó “una sociología formal”.

Con eso se refería a proposiciones sobre la naturaleza de la realidad social que serían muy generales y que podrían estar llenas de contenido histórico variable.

¹⁰ Kurt Wolff (ed.), *La Sociología de Georg Simmel* (New York, Free Press, 1950), disponible en rústica.

Por ejemplo, en un ensayo que se ha vuelto muy famoso, Simmel investigó la influencia de los números en las relaciones sociales, acuñando los términos “díada” y “tríada” para designar, respectivamente, a grupos humanos formados por dos y tres miembros.

Simmel analizó con gran detalle las diferencias entre estos grupos.

Fue muy cuidadoso al formular estos análisis de tal manera que pudieran aplicarse a los grupos involucrados en cualquier tipo de relación concebible.

Por otro lado, en lo que probablemente es su ensayo más famoso, Simmel analizó el papel del extranjero en la sociedad humana, de tal manera que el análisis podría aplicarse a situaciones muy diferentes.

Vilfredo Pareto: Un estudio sistémico de la lucha ideológica

Antes de volver a los desarrollos americanos en la disciplina, cabe mencionar una figura aislada y un tanto excéntrica de la sociología europea que, sin embargo, ha sido de gran importancia.

Se trata del sociólogo italiano Vilfredo Pareto (1848-1923).

Pareto, economista originalmente, en su calidad de economista, también hizo algunas contribuciones perdurables a la teoría económica, se volvió a la sociología en las últimas etapas de su carrera porque estaba convencido de que los supuestos del comportamiento racional que subyace a la economía no llegaban muy lejos en la explicación del comportamiento humano.

Pareto produjo una gigantesca obra de teoría sociológica, que en inglés se titula *La mente y la sociedad*.¹¹

Un libro desbordante, lleno de fascinantes ilustraciones históricas de todo tipo, esta obra presenta un enfoque original del pensamiento sociológico.

En algunos aspectos como Marx, Pareto veía a la sociedad como un escenario de lucha y de engaño.

Así pues, las principales áreas de la vida social que le interesaban eran la política y las ideas y la relación entre ambas.

Trató de mostrar con gran detalle hasta qué punto la vida social sólo era posible gracias a ilusiones y mitos sistemáticos que servían a los intereses de grupos específicos.

Pero a diferencia de Marx, Pareto no tenía recetas para curar a la sociedad.

Aristócrata de fondo y cínico de inclinación, se conformó con ver las locuras de la humanidad en una actitud de desprendimiento sarcástico.

La sociología de Pareto constituye uno de los sistemas más elaborados producidos en la historia de la disciplina, y ha influido en otros sociólogos de diferentes países -aunque hay muy pocos, de hecho, que se identifiquen con el sistema en su conjunto.

¹¹ Vilfredo Pareto, *La Mente y la Sociedad* (New York, Dover, 1963).

Sociología Norteamericana: Resolviendo problemas prácticos

La sociología en América se desarrolló en circunstancias distintas, muy diferentes a las de Europa.

La experiencia social de la que surgió la sociología norteamericana tuvo muy poco que ver con las controversias políticas e ideológicas que estimularon la sociología en Francia y Alemania.

Más bien, fue la experiencia de los problemas de una sociedad inmigrante atrapada en la agitación de la rápida industrialización y el crecimiento de las ciudades.

Desde el principio, la sociología estadounidense tuvo un gran interés práctico.

Pero eso no se caracterizaba tanto por la política como por la reforma social y el trabajo social.

Esta tendencia práctica y reformista en la sociología estadounidense ha demostrado ser muy persistente.

Al principio, hubo fuertes influencias teóricas de Europa, pero pronto se desarrollaron rasgos americanos bastante distintivos.

Una vez más, a diferencia de la situación en Europa, no es posible en América señalar a una o incluso a varias figuras sobrecogedoras durante el período clásico de la sociología.

Hubo un número de individuos que fueron influyentes en el desarrollo de la disciplina; algunos fundaron escuelas, otros no.

Dos figuras importantes del período anterior fueron William Graham Sumner (1840-1910) y Thorstein Veblen (1857-1929).

William Graham Sumner: Urbanidad y etnocentrismo

Sumner había sido influenciado por el filósofo inglés Herbert Spencer, y era parte del amplio movimiento intelectual que se ha llamado Darwinismo Social.

Al igual que otros en este movimiento, Sumner trató de extraer las implicaciones de la evolución biológica para la sociedad.

Se hizo muy popular durante su vida, en parte, sin duda, porque sus nociones de sociología correspondían mucho a lo que mucha gente en la sociedad estadounidense creía de todos modos.

Específicamente, Sumner creía que la sociedad seguía sus propias leyes evolutivas y que el Estado y la ley no podían y no debían hacer mucho al respecto.

Esta noción era muy favorable en una época que aún creía en las virtudes del capitalismo sin trabas y que sospechaba mucho de la interferencia del gobierno en los asuntos económicos.

La obra más influyente de Sumner se titulaba *Patrones de Conducta*.¹²

Tuvo una gran influencia en la sociología estadounidense durante muchos años.

¹² William Sumner, *Patrones de Conducta* (New York, Dover, 1906), disponible en rústica.

Algunos de sus conceptos, como los de mores (costumbres que se han convertido en parte de la moralidad de una sociedad) y el etnocentrismo (una visión del mundo determinada por la pertenencia a un grupo propio), se han convertido en parte del uso general.

Thorstein Veblen: “Desmitificación”

Sociólogo establecido, Veblen era por temperamento un rebelde.

Hijo de granjeros noruegos en el Medio Oeste, no aprendió inglés hasta que empezó a ir a la escuela.

Toda su vida se consideró a sí mismo un marginado de la sociedad estadounidense, y estaba en activa rebelión contra todos sus valores, desde el capitalismo hasta la moral sexual.

La obra de Veblen es una de las encarnaciones más consistentes del tema de la desmitificación en sociología.

Su obra más famosa es *La Teoría del Tiempo Libre*, que es un retrato venenoso del estilo de vida de las clases altas en Estados Unidos y otros lugares.

Veblen (que, por cierto, apenas fue influenciado en absoluto por el marxismo u otras tradiciones europeas de radicalismo) puede ser considerado como el fundador de una tradición indígena americana de sociología radical o crítica; es decir, sociología que considera como su misión la crítica del status quo en la sociedad.

Los empiristas: Thomas, Znaniecki y Park

Sin embargo, la sociología norteamericana no adquirió el carácter distintivo que, en general, ha conservado hasta hoy en día hasta después de la Primera Guerra Mundial.

El punto de inflexión se produjo cuando los sociólogos estadounidenses, con gran determinación y en gran número, se volvieron hacia las investigaciones empíricas, muchas de ellas dejando atrás las consideraciones teóricas como una actividad impracticable y esencialmente inútil.

Sin embargo, la sociología norteamericana no adquirió el carácter distintivo que, en general, ha conservado hasta hoy en día hasta después de la Primera Guerra Mundial.

El punto de inflexión se produjo cuando los sociólogos estadounidenses, con gran determinación y en gran número, se volvieron hacia las investigaciones empíricas, muchas de ellas dejando atrás las consideraciones teóricas como una actividad impracticable y esencialmente inútil.

Este nuevo periodo de la sociología americana puede fecharse convenientemente a partir de 1919, cuando salió el primer volumen de un estudio empírico muy influyente, *El Campesino Polaco en Europa y en América*, de W. I. Thomas's y Florian Znaniecki.¹³

Se trataba de una investigación exhaustiva, que abarcaba un período de años, de la cultura y la vida de los inmigrantes polacos en América, al mismo tiempo que se examinaba el trasfondo de su cultura natal.

13 W. I. Thomas and Florian Znaniecki, *El Campesino Polaco en Europa y en América* (Chicago, University of Chicago Press, 1919-1921).

El tema y el método del *Campesino Polaco* fueron indicativos de esta nueva atmósfera en el campo en América.

Thomas y Znaniecki fueron profesores en la Universidad de Chicago, y fue esa institución que, en la década de 1920 y principios de 1930, fue sin duda el centro de casi todo lo que era vital e innovador en la sociología estadounidense.

El término "Escuela de Chicago" se ha utilizado para designar a todo un grupo de sociólogos que trabajan en Chicago durante este período.

Su mayor interés estaba en la ciudad, y en las obras de hombres como Robert Park y Louis Wirth sentaron las bases de lo que se convertiría en el campo especial de la sociología urbana.

Enfatizaron el trabajo de campo, es decir, salir y recolectar datos en lugar de sentarse en un estudio y hacer teorías.

Mientras Park seguía aconsejando a sus estudiantes: "¡Ensuciarse las manos con la investigación!"

Los sociólogos de Chicago también tenían una especial afinidad por los fenómenos sociales que eran desviados o lejanos de alguna manera.

Así, produjeron una serie de monografías sobre diversos rincones coloridos de la vida urbana, como los barrios rojos o del crimen.

La Escuela de Chicago fue también el comienzo de lo que más tarde se llamaría la sociología de la desorganización o de la desviación.

“La teoría del rol” y “el interaccionismo simbólico” de George Herbert Mead

Una figura muy importante relacionada con la escuela de Chicago fue George Herbert Mead (1863-1931).

La relación entre Mead y la Escuela de Sociología de Chicago era curiosa.

Mead no era de ninguna manera sociólogo; fue profesor de filosofía en la Universidad de Chicago casi toda su vida, nunca se consideró a sí mismo más que un filósofo y, de hecho, produjo un trabajo de considerable complejidad técnica en filosofía.

Sin embargo, su influencia en la filosofía estadounidense ha sido muy leve, mientras que su influencia en la sociología y la psicología social norteamericanas ha sido enorme.

Otro dato curioso sobre Mead es que la obra que iba a ser la más influyente no se publicó hasta después de su muerte.

Ese fue el libro titulado *Mente, Individuo y Sociedad*.¹⁴

En este trabajo, Mead analizó con gran detalle cómo el ser humano es creado por los procesos sociales, enfatizando que es imposible entender al hombre excepto como puede ser entendido en su contexto social.

Un concepto clave en la filosofía social de Mead es el de rol (que discutiremos en el próximo capítulo), y los escritos de Mead sobre este tema

¹⁴ George Herbert Mead, *Mente, Individuo y Sociedad* (Chicago, University of Chicago Press, 1934), disponible en rústica.

se han convertido en los fundamentos de lo que más tarde se llamó “teoría del rol” en la sociología, psicología social y antropología cultural americanas.

La influencia de Mead se ha mantenido muy fuerte hasta el día de hoy, y es generalmente considerado como la figura más influyente en la escuela de sociología y psicología social, que hoy en día se llama interaccionismo simbólico.

Talcott Parsons y Robert Merton: “Estructural-Funcionalismo”

En el período entre las dos guerras mundiales, la sociología estadounidense creció constantemente y alcanzó un lugar reconocido y respetado en el sistema académico.

Fue durante este período que los sociólogos estadounidenses dedicaron gran atención al desarrollo de métodos de investigación empírica y técnicas estadísticas.

En estas áreas, la sociología norteamericana ha ganado una ventaja que hasta la fecha ha permanecido incuestionable.

El interés en la teoría disminuyó en este momento.

Los sociólogos estadounidenses empezaron a enorgullecerse de su autoimagen profesional como “empiristas duros”.

Sólo en la década de 1940 resurgió en Estados Unidos un fuerte interés por la teoría sociológica.

Este ha sido en gran medida el logro de dos hombres: Talcott Parsons de la Universidad de Harvard, y Robert Merton de la Universidad de Columbia.

Aunque hay diferencias considerables en el trabajo de estos dos hombres, ambos pueden ser considerados como los fundadores de la escuela teórica conocida como estructural-funcionalismo.

Se trata de un enfoque de la sociedad (originalmente utilizado por los antropólogos culturales en Inglaterra) que considera este último como un sistema continuo, cada parte del cual funciona de una manera u otra en relación con todos los demás.

Los hallazgos sobre la sociedad pueden ser analizados como funcionales o disfuncionales en términos de mantenimiento del sistema social.

El estructural-funcionalismo probablemente se convirtió en la forma dominante de la teoría sociológica en Estados Unidos en los años 50, y sólo ha comenzado a decaer en influencia en el pasado reciente.

El establishment sociológico: críticas radicales y nuevos comienzos

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, existía en América algo que bien podría llamarse un establishment sociológico, es decir, un campo académico muy respetado y establecido.

Su espíritu y su fuerza principal se derivaron de su trabajo empírico, utilizando métodos cada vez más sofisticados.

El surgimiento de las computadoras contribuyó aún más a este último.

A nivel internacional, no había ninguna duda sobre la preeminencia de la sociología estadounidense.

Los trabajos de los sociólogos estadounidenses fueron leídos y traducidos ávidamente en otras partes del mundo, incluyendo Europa, y se entendió que formaba parte de la formación adecuada de un sociólogo estudiar al menos durante algunos años en América.

De hecho, la relación de América con la sociología en aquellos años no era muy diferente de la de Alemania con la filosofía en el siglo XIX.

Recientemente se han producido algunos cambios en esta situación.

En los Estados Unidos en sí mismo ha habido una creciente insatisfacción con el establishment sociológico.

En el pasado muy reciente ha sido agudamente, a veces injustamente, atacada por críticos radicales de izquierda.

Pero también ha habido un sentimiento mucho más amplio de insatisfacción con su enfoque y atmósfera, y dudas sobre la utilidad de sus conclusiones.

En el momento de escribir este artículo, la sociología estadounidense se encuentra en un estado de considerable cambio, y es difícil predecir adónde se dirigirá el campo.

Al mismo tiempo, en comparación con los años 50, éste es un período de discusión vigorosa y autoexamen que puede resultar en una verdadera vitalización de la disciplina.

Después de la primera dependencia después de la posguerra de la sociología estadounidense, también ha habido nuevos comienzos en Europa Occidental, especialmente en Alemania y Francia.

Los regímenes marxistas de Europa del Este han mostrado en los últimos años una nueva tolerancia hacia la sociología, que antes habían denunciado como ideología burguesa.

Como resultado, en algunos de estos países, incluida la Unión Soviética, se ha producido un desarrollo de la sociología modesto, aunque interesante.

También en el ámbito internacional, la situación de la sociología es muy fluida y llena de nuevas e intrigantes posibilidades.

No hace falta decir que este esquema de la historia de la disciplina ha sido muy esquemático.

El punto principal que hemos tratado de plantear es que la sociología debe remontarse siempre a las experiencias fundamentales de la sociedad en la que se originó.

Más que casi ninguna otra disciplina, la sociología refleja las condiciones sociales en las que emerge y se produce.

Un sociólogo está en la sociedad, y aunque la sociedad es objeto de sus indagaciones, también determina en gran medida las direcciones que tomarán estas indagaciones.

Lecturas

Se sugiere que el estudiante lea, en su totalidad, uno o más de los siguientes libros clásicos de sociología.

Cada uno representa un estilo distintivo de pensamiento sociológico.

Todos están disponibles en edición rústica:

Durkheim, Émile, *The Rules of Sociological Method* (New York, Free Press, 1950).

Sumner, William, *Folkways* (New York, Dover, 1906).

Veblen, Thorstein, *The Theory of the Leisure Class* (New York, Macmillan, 1899).

Weber, Max, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (New York, Scribner's, 1930).



Sobre los y las autoras

Mtro. Arturo Narváez Aguilera

Licenciado en Sociología por la Universidad Veracruzana. Maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Doctorante en Sociología por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego” de la BUAP. Académico y Coordinador del Área de Planeación y Gestión Social de la Facultad de Sociología Universidad Veracruzana. arnarvaez@uv.mx

Lic. María Luisa García Gutiérrez

Licenciada en Sociología por la Universidad Veracruzana, participante en el Seminario “Perspectivas Interdisciplinarias sobre la Niñez y sus Derechos” de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana. Fue becaria en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Es Parte del equipo de coordinación de brigadas de campaña “Aprendo a Leer y Escribir” en el Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos. grcgtz21@gmail.com

María del Carmen Yoval Vázquez

Estudiante de la Facultad de Sociología. Universidad Veracruzana, Región Xalapa. Ha participado como ponente y tallerista en eventos académicos, entre ellos en la Semana de la Sociología (octubre, 2019) y en “Chicas en la Ciencia” organizado por el ayuntamiento de Xalapa y el COVEYCIDET (febrero, 2020). Prestadora de servicio social en el Instituto Juvenil Veracruzano. bcarmenyoval199@gmail.com

Ricardo Ávila Cerón

Estudiante de la Facultad de Sociología. Universidad Veracruzana, Región Xalapa. Ha participado como ponente y tallerista en eventos académicos, entre ellos en la Semana de la Sociología (octubre, 2019) y en “Chicas en la Ciencia” organizado por el ayuntamiento de Xalapa y el COVEYCIDET (febrero, 2020). Prestador de servicio social en el Instituto Juvenil Veracruzano. avila_ceron_filosofia@yahoo.com.mx

Diego Alejandro Fernández Contreras

Estudiante de la Facultad de Sociología. Universidad Veracruzana, Región Xalapa. Ha participado como ponente y tallerista en eventos académicos, entre ellos “Chicas en la Ciencia” organizado por el ayuntamiento de Xalapa y el COVEYCIDET (febrero, 2020). dieho1245c@hotmail.com

Dra. Kathia Núñez Patiño

Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Doctora en investigación Educativa por IIE de la UV. Lleva trabajando en el territorio de El Bascán, municipio de Salto de Agua, Chiapas desde 2003. Su primera investigación se centró en la socialización y aprendizaje infantil en la escuela, en su segunda investigación se adentró en explorar cómo las niñas y niños comprenden sus contextos desde tres ámbitos de sentidos, la escuela, la casa y la comunidad, cómo participan y con base en ello construyen su identidad. ktyeel@hotmail.com

Shally Ruiz y Ruiz

Se encuentra finalizando su tesis titulada “El rol docente y el rol alumno desde las representaciones sociales de la infancia. Una mirada hacia el protagonismo infantil” en la UNACH. shallyruiz@hotmail.com

Ana Kristel Martínez

Estudiante de licentura de Antropología Social de la UNACH. kristelmarmendez@gmail.com

Mtra. María del Carmen Chan Lezama

Licenciada en Psicología Evolutiva por la Escuela Normal Superior de Cd. Victoria, Tamaulipas. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Diplomado en Programas de Actualización en Habilidades Docentes. Especialidad: Formadora de Formadores por la CREFAL. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios en Villahermosa Tabasco. Profesora de Tiempo Completo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco. Representante del CA: Didáctica y formación docente para educación básica. Proyecto de investigación actual: La Formación Ciudadana desde la dimensión axiológica y socio-afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. angelesdeluzmary64@hotmail.com

Mtra. Diana Karent Sáenz Díaz

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV). Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Coordinadora de la Red de Capacitación y desarrollo profesional (CADEPRO). Coordinadora del área de emprendurismo de la Unión Nacional de Organizaciones Sociales y Rurales Agrícolas, A. C. Docente de la Facultad de Sociología de la UV, región Xalapa. Miembro del Comité Editorial de la Revista Sociogénesis UV. Miembro del Consejo Consultivo del Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes –SIPINNA-. Colaboradora del CAC-UV: Estudios en Educación. dsaenz@uv.mx

Mtra. Elvia Vergara Álvarez

Licenciada en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de Tamaulipas. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios A. C. Diplomado en Filosofía para niños por la CELAFIN. Diplomado en Programas de Actualización en Habilidades Docentes por la Universidad Virtual del ITSM. Profesora de Tiempo Completo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco. Proyecto de investigación actual: Factores que han generado rezago en los estudiantes normalistas sobre los conocimientos básicos de español a nivel primaria. norbalan86@hotmail.com

Mtro. Honorio Marín Guillermo

Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios A. C. Especialidad: Formador de Formadores por la CREFAL. Diplomado en Filosofía para niños por la CELAFIN. Participante en los encuentros nacionales para la actualización de los programas de estudio en las Escuelas Normales. Profesor de Tiempo Completo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco. Proyecto de investigación actual: Factores que han generado rezago en los estudiantes normalistas sobre los conocimientos básicos de matemáticas de quinto grado a nivel primaria. homagui@hotmail.com

Mtro. José Carlos López Hernández

Licenciatura en Sociología por la Universidad Veracruzana. Maestría en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Veracruzana. Docente del Instituto Educativo Panamericano. Docente de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana. Docente de la Maestría en Educación Media Superior y de la Maestría en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Asesor Académico de la Dirección de Actividades Artísticas de la Secretaría de Educación de Veracruz. Integrante del Comité Editorial de la Revista de Divulgación Científica Sociogénesis. Institución de adscripción: Universidad Veracruzana. imaginacion-sociologica@hotmail.com

Dra. Gialuanna Ayora Vázquez

Es doctora en Investigación Educativa en la línea de educación intercultural. Forma parte del grupo de trabajo “Gestión social, derechos humanos y ciudadanía” de la Facultad de Sociología, de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana y de Bunko Papalote A. C.; es miembro fundador de la REIR (Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con Niñas, Niños y Jóvenes) y de la REDNNAVER (Red de organizaciones de la sociedad civil en defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes de Veracruz) o (Red por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Veracruz). Acompaña la creación, en diversos contextos, de espacios de reflexión y diálogo con niñas y niños, en los que busca generar procesos de aprendizaje colectivo para la acción social. gayora@uv.mx / gialuanna@hotmail.com

Dra. Yolanda Francisca González Molohua

Doctora en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de Universidad Veracruzana. Profesora de Tiempo Completo y actualmente Directora de la Facultad de Sociología UV e integrante del Cuerpo Académico Socio historia y Análisis Cultural, de esa misma entidad. Fue profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 304, donde coordinó la Maestría en Educación Básica. Sus investigaciones se centran en la Historia Regional del Estado de Veracruz durante el Porfiriato (1887-1910) y últimamente se centran en

la historia de la Escuela Normal Rural en Veracruz.
Institución de procedencia: Facultad de Sociología
de la Universidad Veracruzana. ygonzalez@uv.mx

Dr. Miguel Ángel Vásquez Montano

Introdutorio y Filosofía en el seminario Regional de Veracruz, en Xalapa, Ver. Bachiller en Teología en la Pontificia Universidad Gregoriana en Roma, Italia. Maestría en Sociología en la Universidad Iberoamericana en México. Estudios del programa de Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Iberoamericana en México. Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana. mavmontano@gmail.com



Universidad Veracruzana



Francisco Moreno Esq. Ezequiel Alatríste, C.P. 91026
Colonia Francisco Ferrer Guardia, Xalapa, Veracruz.
Teléfono (228) 8 152412 , 8152490
Correo electrónico: sociogenesis@uv.mx