

Libros de **Cátedra**

# Transformaciones Culturales y Educación

Cultura, cuerpo y subjetividad

María Susana Martins y Noelia Soledad Gómez  
(coordinadoras)

FACULTAD DE  
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

**S**  
sociales

  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# **TRANSFORMACIONES CULTURALES Y EDUCACIÓN**

## **CULTURA, CUERPO Y SUBJETIVIDAD**

María Susana Martins  
Noelia Soledad Gómez  
(coordinadoras)

Facultad de Periodismo y Comunicación Social



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

  
**Edulp**  
EDITORIAL DE LA UNLP

# Agradecimientos

A la Universidad Pública y a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, por generar espacios para la reflexión y la práctica que contribuyen a formar más y mejores personas.

A Magalí Catino, que pensó y diseñó este espacio desde el principio. Por su incansable predisposición a la duda y a la complejidad de los procesos. Por su inmensa generosidad.

A quiénes formaron parte del camino con pasión y profesionalismo: Rocío López, María Belén Rosales, Guadalupe Giménez.

A todos, todas y todes les estudiantes que fueron parte del Seminario en estos veinte años. Sin ellos, su empuje, su garra y compromiso, nada hubiera sido posible.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	6
<i>Susana Martins y Soledad Gómez</i>	
<b>PRIMERA PARTE</b> .....	8
<b>Capítulo 1</b>	
Pensar desde América Latina .....	9
<i>Susana Martins</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
Pensar las transformaciones desde los destiempos de la Modernidad .....	15
<i>Susana Martins</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
Cultura: el lugar de la transmisión generacional .....	20
<i>María Belén Rosales</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
Subjetividad(es): los procesos de individuación en la matriz moderna .....	26
<i>Soledad Gómez</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
Posmodernidad: continuidades, desplazamientos y rupturas.....	30
<i>Susana Martins</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
Subjetividad posmoderna .....	35
<i>Susana Martins</i>	

**Capítulo 7**

Jóvenes: sujetos de la contemporaneidad ..... 39

*María Belén Rosales y Guadalupe Giménez*

**SEGUNDA PARTE** ..... 45

**Reseñas de experiencias** ..... 46

*Guadalupe Giménez*

**Las autoras** ..... 54

# Introducción

*Susana Martins y Soledad Gómez*

El *Seminario de Transformaciones Culturales y Educación* es una materia que surgió en el marco de la implementación del Plan de Estudios 1998 del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en la Universidad Nacional de La Plata.

La propuesta pedagógica apuntó a construir una **mirada comunicacional acerca de la problemática de las transformaciones socioculturales y educativas** que se perfilaban a principios de siglo.

Una mirada que transversalizara la articulación de distintos campos conceptuales, que explicitara los recorridos teóricos propuestos y diera cuenta de los marcos epistemológicos desde los que dialoga el investigador.

Una mirada analítica que, desde el eje de la relación Comunicación/Cultura/Educación, desarrollara una perspectiva compleja e integradora de los procesos comunicacionales, culturales y educativos reconociendo su mutuo involucramiento, con acento en el eje de las tecnicidades y las prácticas cotidianas.

Este ejercicio dialéctico –releer la Modernidad para pensar desde allí las transformaciones culturales– nos acercó a un recorrido que no cierra en aseveraciones definitivas sobre los lugares desde los que pensar y actuar, sino que plantea la posibilidad de desafiar nuevamente las maneras en que construimos y naturalizamos nuestras reflexiones y acciones. Por ello, se trató de explicitar los marcos epistemológicos y recuperar la pregunta por los nuevos modos de conocer.

En esta época, que mucho denominan *Posmodernidad*, en la que toma auge el relativismo y la transformación de la cultura global, la sociedad marca nuestra realidad cotidiana, y es necesario pensar por dónde transcurre o deseamos que transcurra esa realidad. Definir opciones en este contexto no es una tarea sencilla, sobre todo cuando vemos y sentimos cómo se desvanecen las referencias y seguridades plasmadas por la Modernidad.

Por eso, este espacio buscó articular un proceso de construcción de objetos a través de procesos de problematización, desde lo epistemológico objetivo, así como desde la implicación subjetiva desde la que construimos las miradas, preguntas y maneras de intervenir en el mundo.

El presente material busca **sintetizar 20 años de experiencia en un espacio curricular** que nos permitió investigar, cartografiar prácticas, involucrarnos en los procesos formativos de los estudiantes y, sobre todo, sostener un vínculo con los futuros y futuras docentes que atravesó todos los muros. Nos hemos inclinado por un esquema de presentación que dé cuenta de las relaciones conceptuales propuestas, con el objetivo de acentuar justamente un posible recorrido de lectura, que no es el único, por supuesto, pero que, a nuestro parecer, nos permite **incorporar**

**las transformaciones culturales desde tres enfoques posibles: sus continuidades, sus desplazamientos** y, en algunos casos, **sus rupturas con la matriz cultural previa**.

Este enfoque, que no necesariamente asume la transformación únicamente como ruptura, también es el que permite dotar de densidad conceptual a los fenómenos que analizamos, ya sea desde la descripción densa y desde la complejidad de los sentidos con los que los sujetos invisten a sus prácticas.

Como toda experiencia que entra en zona de balance, este cuadernillo busca constituirse como síntesis de un recorrido, pero también como herramienta para toda aquella persona que quiera sumergirse en **la pregunta por los vínculos entre las prácticas sociales, la cultura y la subjetividad**. Por ello encontrarán una primera parte destinada a configurar una trama conceptual de lecturas y relecturas provenientes de muchas disciplinas que nos permitieron pensar la complejidad de las matrices culturales y su potencia formativa en los distintos modos de ser sujeto; y una segunda parte, en la que se retoman casos particulares de prácticas llevadas a cabo por jóvenes de distintas latitudes.

Se trata, por supuesto, de una **producción colectiva**, no solo de las docentes que formamos durante este tiempo el espacio de la cátedra, sino, sobre todo, de las voces de los y las estudiantes que asumieron siempre con mucho compromiso y entrega la propuesta de la cátedra. Ellos plantearon sus dudas, se hicieron nuevas preguntas, hablaron con otros jóvenes y colaboraron arduamente en este cartografiado social.

A ellos, eternamente, nuestro agradecimiento.

## PRIMERA PARTE

---

# CAPÍTULO 1

## Pensar desde América Latina

*Susana Martins*

¿Qué significa pensar desde América Latina? ¿De qué destiempos, lógicas y matrices debemos hacernos cargo para generar un pensamiento propio, que reconozca lo híbrido, que renuncie a la certeza del positivismo para abrazar lo incompleto, la contingencia y la mezcla? Para pensar en esta clave es importante sentar las bases epistemológicas de la producción de conocimiento en el continente.

Para ello, tomamos como referencia tres autores que aportan distintas reflexiones acerca de la producción de saberes regionales: Hugo Zemelman, sociólogo chileno que trabaja enfoques epistémicos situados; Boaventura de Sousa Santos, sociólogo portugués ampliamente reconocido en el campo de las ciencias sociales a partir de su propuesta de pensar las particularidades de América Latina desde lo que él llama las “epistemologías del sur”; y, finalmente, Nelly Richard, teórica y crítica cultural cuyos trabajos apuntan a poner en debate las categorías de *centro* y *periferia* a la hora de hablar de producción cultural.

Los tres, en distintos momentos y desde distintas perspectivas, intentan explicar cuáles han sido los alcances y los límites del pensamiento occidental para explicar lo que varios intelectuales llaman “los destiempos de la Modernidad en América Latina”.

### **Hugo Zemelman y la epistemología en tiempo presente**

Para este autor, a diferencia del pensamiento teórico que trae desde el exterior de los procesos unas categorías para pensar instrumentalmente sus realidades, el pensamiento epistémico está centrado en la problematización y la puesta en relación de categorías teóricas y técnicas de investigación que se construyen desde el problema, sus contextos y sus matrices de sentido.

Así, la relación sujeto-sujeto y el diálogo de saberes se vuelven centrales como lugar de la producción de conocimiento y su consecuente acción política sobre la experiencia cotidiana de los sujetos.

En el primer capítulo del libro *El conocimiento como desafío posible* Zemelman se pregunta “¿desde dónde se produce conocimiento en América Latina? ¿Cuáles son las matrices, no teóricas, ni siquiera epistémicas, las matrices culturales desde las que se está construyendo la teoría en estos países, y por lo tanto el propio pensamiento abstracto?” (Zemelman, 2006, p. 29).

Ese interrogante, que guía toda su reflexión, le permite acercarse al papel de la experiencia vital en la producción de saberes, la recuperación del tiempo presente de la vida cotidiana, el lugar de la historicidad (con minúscula) que se opone a la Historia (con mayúscula), es decir, la necesaria reconstrucción de la memoria local para entender el presente.

Desde el punto de vista epistémico, Zemelman (2006) nos provoca con una afirmación: “No hay claridad; hay discursos, por supuesto, hay artículos y libros...pero no hay claridad. Asumamos entonces la oscuridad, como premisa, lo que es un acto de mínima honestidad” (p. 28).

Así, a la metáfora de la iluminación racional le opone la de la aceptación de la oscuridad, lo que implica todo un desplazamiento epistémico y subjetivo. Y recupera en ese desplazamiento la figura central del sujeto concreto, es decir, aquel que vive, hace y piensa en un tiempo y espacio determinado, que tiene “un modo de conocer, una aptitud y actitud reflexiva en la acción”. Se trata de una opción que se actúa en la acción cotidiana y constante que implica ser en el mundo, y en la lectura densa de lo cotidiano, problematizando lo dado, buscando lo silenciado por detrás de lo que se asume como natural.

Esta propuesta epistemológica se enmarca dentro de lo que se conoce como “epistemología en tiempo presente” y tiene como una de sus principales consecuencias a las “metodologías encarnadas”, tal como plantea Sandra Osses (2019). Estas metodologías buscan saldar algunas dicotomías básicas del pensamiento colonizado, a saber:

- La separación de la *ciencia vs. la realidad*: herencia de la modernidad que afirma que cuanto más nos alejemos del objeto a estudiar, mayor rigor tendrá nuestro conocimiento. Al respecto la propuesta es recuperar el valor de la “doxa” y “contaminarse” de realidad para producir un conocimiento situado y comprometido
- *Conocimiento científico vs. saberes populares*: una epistemología decolonial apuesta al diálogo de saberes, al intercambio de saberes más allá de sus matrices de origen. El relato científico no tiene más valor de verdad que los saberes ancestrales o aquellos que surgen de la experiencia cotidiana
- *Mente vs. cuerpo*: la cognición en acción asume que el mundo no nos ha sido dado, sino que emerge desde nuestra propia práctica. En este sentido, la realidad es una construcción social producto de nuestro intercambio con el mundo. Por ello, *las metodologías encarnadas* proponen escapar del capitalismo cognitivo y subvertir los órdenes del poder que ha naturalizado el modo de conocer positivista, eurocéntrico y occidental.

En definitiva, el pensamiento de Hugo Zemelman nos permite pensar la producción del conocimiento con tres objetivos:

- Pasar del pensamiento teórico al pensamiento epistémico
- Resituar el lugar del sujeto como un sujeto problematizador
- Reposicionar al investigador como sujeto transformador.

## Boaventura de Sousa Santos y las epistemologías del sur

En el caso de Boaventura de Sousa Santos, sus escritos se enmarcan dentro de lo que se conoce como las “epistemologías del sur”. A partir de un fuerte cuestionamiento del pensamiento crítico de raíz occidental, este intelectual portugués propone des-pensar(nos) para poder volver a pensar (nos).

Principalmente identifica dos dificultades de la imaginación política y las enuncia así: “Es tan difícil imaginar el fin del capitalismo como es difícil imaginar que el capitalismo no tenga fin” y “es tan difícil imaginar el fin del colonialismo como que el colonialismo no tenga fin” (De Sousa Santos, 2010).

Respecto de la primera dificultad, el autor caracteriza a América Latina como la coexistencia de las dos vertientes de respuesta, la que asume que el capitalismo no tiene fin y busca minimizar sus consecuencias; y aquella que mantiene en pie la idea de que el capitalismo puede perecer frente a los llamados socialismos del siglo XXI.

Esta convivencia, tensa por momentos, caracteriza los distintos pactos sociales y los niveles de legitimación que se viven en los diferentes países.

En lo que respecta a la segunda crítica, el fin del colonialismo, se dirime entre aquellos que niegan la existencia misma del colonialismo y consideran que la lucha es de clase y no de etnia, y aquellos que asumen que, más allá de la independencia, nuestros países viven procesos de colonialismo interno.

Y define al colonialismo interno como “una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades”.

Lo interesante es que, según De Sousa Santos, el desafío del poscolonialismo reconoce un carácter originario en nuestro continente, como lo afirma el mismo Mariátegui.

Por ello, el autor señala estos dos desafíos a la imaginación política progresista: el poscapitalismo y el poscolonialismo, además de las posibles relaciones entre ambos, que suponen revisar varias tensiones: clase/multitud, sociedad civil/comunidad, Estado/ Nación, etc.

Estas tensiones deben leerse, además, sumadas a otras tensiones de orden teórico que suponen un alejamiento de la teoría crítica eurocéntrica: la pérdida de los sustantivos críticos y la relación fantasmal entre teoría y práctica.

En este sentido, es interesante analizar los procesos de “resemantización de los conceptos” que llevaron adelante los diferentes movimientos sociales, al apropiarse de términos de la teoría crítica y usarlos de modo contrahegemónico para fines revolucionarios. La eficacia de este uso, afirma el autor, reside en la toma de conciencia de los límites de su uso, límites que cada vez son más visibles en el marco de las luchas sociales que se dan en el continente.

La segunda gran tensión, la de la relación teoría- práctica se relacionan directamente con el hecho de que “nos encontramos con prácticas políticas que se reconocen como emancipadoras, pero que no estaban previstas por las grandes tradiciones teóricas de la izquierda eurocéntrica o que incluso las contradicen”.

Ese desacople, o relación “fantasmal” como la llama De Sousa Santos, se da básicamente porque los movimientos del continente latinoamericano escapan, en muchos sentidos a las teorizaciones disponibles y, como buena parte de las prácticas regionales, se construyen a partir de conocimientos ancestrales, populares y espirituales, conocimientos que el saber científico y la teoría social han marginado históricamente.

Por ello, una epistemología desde el sur propone “abrir espacios analíticos para realidades “sorprendentes” donde puedan brotar emergencias libertadoras”.

Esta propuesta epistemológica, distanciada ya de la teoría crítica europea, asume características propias que el autor divide entre la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias.

## **Sociología de las ausencias**

Boaventura de Sousa Santos (2010) la define como aquella investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es activamente producido como no existente; o sea como una alternativa no creíble a lo que existe. Se trata de transformar objetos imposibles en posibles, ausentes en presentes. Se distinguen cinco modos de producción de ausencia, según pongan en crisis naturalizaciones existentes:

- El ignorante: se desprende de poner en crisis el modelo de la monocultura del saber que ha asumido que los criterios únicos de verdad y de cualidad estética derivan del saber científico
- El retrasado: deriva de asumir el tiempo como lo ha previsto la Modernidad, tiempo lineal. Esta lógica produce no existencia, declarando como atrasado a todo aquello que no sea avanzado
- El inferior: producto de la monocultura, de la naturalización de las diferencias que asume que las poblaciones se organizan según jerarquías. La no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable
- El local/particular: producto de la lógica de la escala dominante que, al ser seleccionada, determina la irrelevancia de todas las otras escalas posibles. Ejemplo: la globalización como la única escala posible para medir todos los fenómenos
- El improductivo/estéril: una no existencia que se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista. Conlleva a la demonización de lo improductivo.

Las cinco formas sociales de inexistencias surgen porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas.

## Sociología de las emergencias

La segunda propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2010) es la de la sociología de las emergencias, que consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal por un futuro de posibilidades plurales y concretas que se van construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado.

El concepto que preside la sociología de las emergencias es el concepto de “todavía no” que, recuperada desde el campo de la pedagogía, pone el acento en la condición de latencia. Lo “todavía no” es el modo en que el futuro se inscribe en el presente y lo dilata.

Mientras la sociología de las emergencias trabaja sobre las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas, la sociología de las ausencias amplía el presente uniendo a lo real existente aquello que ha sido sustraído por la razón eurocéntrica dominante.

Sin duda, una propuesta epistémica que hace temblar el andamiaje teórico aprendido y que nos obliga a posicionarnos como sujetos cognoscentes en el marco de otras coordenadas.

## Nelly Richard y los descentramientos culturales

En la misma línea que venimos proponiendo se incluyen los estudios de la línea conocida como “Crítica Cultural Latinoamericana”. Las preguntas que atraviesan a los tres autores seleccionados son: ¿es posible hablar de posmodernidad en América Latina? Y, asumiendo los destiempos con la Modernidad, ¿qué tipo de conocimiento situado estamos en condiciones de producir desde este continente híbrido y fragmentado?

O directamente como lo plantea Nelly Richard: “¿Cuáles son las alternativas de pensamiento latinoamericano que una relectura contextualizada del debate posmoderno libera y potencia como estrategias periféricas de resistencias?” (1993, p. 209).

Para pensar algunas posibles respuestas, Richard propone trabajar sobre dos refrontalizaciones o reformulaciones posmodernas que desafían el pensamiento latinoamericano tradicional con sus nuevas articulaciones críticas: identidad/alteridad y centro/periferia.

Respecto de la primera dupla, el desafío consiste en encontrar un gesto que combine el reclamo antihegemónico de la periferia con la interpretación de las fisuras generadas dentro del sistema de autoridad cultural del pensamiento central. Mientras que, para repensar la tensión centro/periferia, la autora confirma que los debates de la posmodernidad habilitan a pensar varias redefiniciones al esquema propuesto por la Modernidad (donde el centro es la unidad de medida de todas las cosas y define como periferia a aquello que se aleja de él). En dichas redefiniciones juegan un rol importante las redes, los mecanismos diseminados del poder y la resemantización de lo marginal.

De esta manera, los tres enfoques presentes en este capítulo dialogan entre sí y apuntan a la reflexión acerca de los modos en que conocemos el mundo, las categorías y los esquemas que hemos asumido como verdaderos y naturales. Impulsar un pensamiento descolonizado

supone revisar todos esos supuestos para darle voz y lugar a otros saberes y otras configuraciones posibles. Desandar el camino del conocimiento colonizado y avanzar hacia epistemologías emancipatorias nos permite asumir la responsabilidad de sujeto que conoce y produce conocimiento en este continente, situado y comprometido con su lugar en el mundo.

## Referencias

- Boaventura De Sousa, S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Osses, S. (marzo de 2019). Metodologías encarnadas para la investigación/acción en procesos de comunicación orientados al cambio social y el desarrollo. *VI Escuela de Verano Asociación Latinoamericana de Investigadores de Comunicación ALAIC 2019*. Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia.
- Richard, N. (agosto, 1993). Alteridad y descentramientos culturales. *Revista Chilena de Literatura*, (42).
- Zemelman, H. (2006). *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.

## CAPÍTULO 2

# Pensar las transformaciones desde los destiempos de la Modernidad

*Susana Martins*

El desarrollo epistémico del campo de la comunicación habilita un lugar de reflexión con nuevos interrogantes y problematizaciones que abren la posibilidad de reconfigurar y desnaturalizar nuestra manera de significar el mundo y las prácticas cotidianas. Desde allí es posible pensar la crisis del proyecto de la Modernidad y el ocaso de sus explicaciones totalizantes para analizar, aunque sea en parte, la complejidad del escenario actual. Nos preguntamos, por ejemplo, ¿cómo abordar los procesos educativos en el marco de la crisis del paradigma moderno y las transformaciones socioculturales actuales? Un abordaje complejo de este interrogante, desde nuestra perspectiva, implica al menos tres ejes posibles de lectura:

- La comunicación como práctica compleja en el marco de la crisis de la Modernidad: desplazamientos en la matriz de conocimiento latinoamericana
- Los procesos educativos en escenarios de transformación desde las categorías de cultura, identidad y sujetos
- El abordaje de las culturas juveniles en los estudios de comunicación desde un enfoque sociocultural.

Para desandar la matriz de la Modernidad en América Latina es necesario situar históricamente la influencia de las ideas eurocéntricas y resignificar la historia desde una mirada local, sin perder de vista que se trata de un entramado complejo y diverso. Por ello resulta central conocer los fundamentos de la matriz europea moderna, las lógicas que los constituyen y los sujetos que los legitiman.

Alcira Argumedo en el libro *Los silencios y las voces en América Latina* (2004) propone el concepto de matriz teórico política de pensamiento al que define como “formas de reelaboración y sistematización conceptual de determinados modos de percibir el mundo” (p. 81). La autora plantea una estrecha relación entre las ciencias sociales y los proyectos políticos y afirma que dicho vínculo obliga a definir desde qué lugar epistemológico, político y cultural se interpretan los fenómenos en nuestra región. En ese marco, propone analizarlos desde un punto de vista integral que incluya una perspectiva transdisciplinaria y una idea de totalidad que permita señalar lo excluido, mostrar los silencios.

La Modernidad provocó transformaciones significativas en los modos de organización tanto social como cultural de los individuos y eso produjo a su vez cambios en las formas de concebir el mundo. Con la conformación de los Estado nación entre los siglos XVI y XIX se promovió la homogeneización de la cultura para constituir "culturas nacionales" a través de una centralización política que funcionara sobre la base de dos dispositivos: la integración horizontal (las características particulares de las regiones, que son símbolo de las diferencias culturales, son un obstáculo para la unidad nacional que sustenta al Estado); y la integración vertical (a partir de la que se imponen nuevos modos de relacionarse entre los sujetos, por lo que cada uno es desligado de la solidaridad colectiva y relegado a la autoridad central estatal) (Martín-Barbero, 1987).

El proceso de enculturación del que habla Jesús Martín-Barbero tiene tres ejes principales: la formación del Estado nación, la desvalorización de las culturas populares y la producción de un interés común (el del Estado). Si bien la constitución del Estado nación podría pensarse como una ruptura, el autor muestra que tal proceso dio lugar al desplazamiento del monarca, cuyo lugar pasó a ser ocupado por las burguesías, que en nombre de una "revolución" que promulgaba la igualdad continuaron perpetrando las desigualdades sociales existentes. El sentido que toma el proceso de enculturación queda claro en dos campos: por un lado, el de la **transformación del sentido del tiempo** que, aboliendo el tiempo del ciclo (cuyo eje está puesto en las fiestas populares) impuso el tiempo lineal (centrado en la producción capitalista); y, por el otro, el de la **transformación del saber** y sus modos de transmisión (a través de la persecución de las brujas y la institucionalización de la escuela). El tiempo de las fiestas es también en palabras de Martín-Barbero parte del tiempo vivido por las colectividades y por los individuos en tanto "tiempo de vida" que incluye rituales. Este sentido del tiempo construido y vivido por las culturas populares fue desactivado por dos dispositivos de la matriz moderna, "el que deforma las fiestas y el que las desplaza situando en la producción el nuevo eje de organización de la temporalidad social" (Martín-Barbero, 1987, p. 100).

La citada deformación derivó en la espectacularización de las fiestas populares, que desplazaron su sentido de algo que era para ser vivido y pasaron a ser fuente de admiración. En este sentido, la aparición de la máquina reloj dio lugar a la unificación de los tiempos y a la puesta en valor de los mismos. Desde entonces, el sujeto moderno, occidental, vive en un mundo que funciona de acuerdo a los símbolos mecánicos y matemáticos del tiempo del reloj. Éste le dicta sus movimientos e inhibe sus acciones. El reloj convierte al tiempo, un proceso de la naturaleza, en una mercancía que se puede medir, comprar y vender. En el mismo sentido, la caza de brujas, que significó la abolición de un mundo descentralizado, horizontal y ambivalente donde el saber mágico (saber poseído y transmitido casi exclusivamente por mujeres) representaba la concepción popular del mundo.

Algunos autores proponen pensar cuestiones en relación a la posibilidad de significar una matriz latinoamericana. Una matriz que, contrariamente a la occidental moderna, se nutra de los saberes de los pueblos de Latinoamérica y valide su resistencia como nuevas formas de pensar y percibir el mundo. Argumedo (2004) plantea partir de

entender la heterogeneidad cultural de nuestra región y, sobre todo, reivindicar las resistencias y rebeldías que dan cuenta de la profunda vocación de autonomía y libertad, de la defensa de una condición humana negada, de mandatos culturales subterráneos que durante la larga etapa de la conquista (...) alimentarian memorias (...) de las clases subordinadas de América Latina (p. 17).

Cuando la autora sostiene que afirmar la existencia de una matriz de pensamiento popular latinoamericano supone necesariamente preguntarse acerca del potencial teórico nutrido en las experiencias histórico-culturales y sociales de las clases sometidas (que abarcan la mayoría del continente), está pensando en línea con los cuestionamientos de Hugo Zemelman. Entonces, la pregunta por los modos en que se produce conocimiento en América Latina y si ese conocimiento da cuenta de la densidad y complejidad de un tejido social conformado por múltiples colectivos es un interrogante que atraviesa a los autores hasta aquí citados.

En el marco de crisis de las instituciones de la Modernidad que actuaban como marcos de regulación colectivos (familia, escuela, trabajo) emerge una sociedad del riesgo y la ruptura. ¿Cómo y en qué contexto se produce emergencia de sub-culturas generacionales que permiten la expresión de nuevos conflictos e identidades sociales? La formación de las nuevas generaciones se torna vital en este marco, y a partir de él, Hugo Zemelman en *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible* (2006) trabaja la idea de la reflexión desde y sobre la teoría del conocimiento desde el punto de *vista* del discurso de la didáctica y la pedagogía. Para esto es preciso tener en cuenta qué implicancias, alcances y dimensiones conforman a las y los sujetos.

En ese aspecto propone entender a las personas como seres históricos. Caso contrario, de no reconocer al sujeto en su construcción histórica y social, el plano didáctico y pedagógico no podrían llevar adelante sus objetivos de formación de cara a las nuevas generaciones. A su vez, remarca la importancia de incorporar la historia en la construcción del conocimiento, pero siempre desde una concepción en la cual se deben asumir problemas para luego darles respuestas, o por lo menos producir mínimas herramientas para dar pie a la reflexión de los mismos.

En *De los medios a las mediaciones. El largo proceso de enculturación* Jesús Martín-Barbero (1987) inicia un derrotero epistemológico desde donde sitúa la pregunta acerca de cómo se produce conocimiento en América Latina al investigar procesos de constitución de lo masivo en las transformaciones en las culturas subalternas desde las mediaciones y los sujetos, desde la "especificidad" conquistada por la reflexión latinoamericana sobre los procesos de comunicación masiva. Investiga las formas de presencia del pueblo en la masa, lo que hace que ciertas matrices culturales sigan teniendo vigencia en la vida de la gente y plantea que no se puede escindir la memoria popular del imaginario de masa desde el cual anclar en el presente y alentar el futuro. Desde allí crítica todo lo que en lo masivo es enmascaramiento de la desigualdad social y dispositivo de integración ideológica, al cual plantea como el "chantaje de pensar lo popular como degradación de la cultura".

La comunicación deviene entonces en una cuestión de cultura más que de medios, y exige rever todo ese proceso *massmediador* desde el lado de la recepción, del reconocimiento, la apropiación desde los usos y las resistencias (mediaciones culturales). Este desplazamiento

metodológico implica una nueva visión de la Modernidad latinoamericana y de sus perspectivas: el reconocimiento y reapropiación histórica del tiempo de la Modernidad latinoamericana y su destiempo (contra la lógica de la homogeneización capitalista). La diferencia cultural en América Latina nombra la fuerza, la densidad y la pluralidad de las culturas populares y su relación con la irrupción histórica de las masas. Martín-Barbero rompe con la razón dualista y afirma el entrecruzamiento en lo masivo de lógicas distintas: el mestizaje como la trama actual de la Modernidad y las discontinuidades culturales, de formaciones sociales, memorias e imaginarios “que revuelven lo indígena con lo rural, lo rural con lo urbano, el folklore con lo popular y lo popular con lo masivo”.

Para el autor, en América Latina “la cultura de masa opera sobre unas clases populares y medias a cuya desposesión económica y desarraigo cultural corresponden una memoria de luchas que ha gestado una identidad cultural, que el imaginario de masa está desactivando aceleradamente”. En ese sentido, es importante recuperar el concepto de desposesión, en tanto puede ser un camino para pensar la reapropiación. Lo que el autor define con *el largo proceso de enculturación* (desde el siglo XVII) puede pensarse como el origen de la represión/exclusión de “lo popular”. Un momento donde el Estado emerge como el único aparato jurídico capaz de garantizar desde la hegemonía de la coacción la anhelada cohesión social, y la “cultura nacional” deviene en una sola forma de “civilización” y único modelo posible y general de sociabilidad.

En esa búsqueda, Martín-Barbero pone el acento en la persecución de las brujas y la transformación del sentido del saber porque allí encuentra un gran potencial simbólico. La bruja es también el viejo mundo que es necesario abolir porque configura la metáfora viva de un mundo descentrado y ambivalente, pluralista y horizontal, que debe ser cambiado por otro vertical y dualista, uniforme y centralizado; un mundo que diseña la modernidad desde la razón universal, cuya medida y lógica es, justamente, lo blanco y masculino. El universo mágico que se trata de abolir permea por entero la percepción popular del mundo, un saber poseído y transmitido casi exclusivamente por mujeres. En ese sentido, la nueva pedagogía va a intelectualizar el aprendizaje: el rol de la escuela aparece desde una concepción de la enseñanza como el llenado de recipientes vacíos, la moralización como el sistema eficiente de arrancado de los vicios (supersticiones). El sentimiento de in-cultura se produce históricamente sólo cuando la sociedad acepta el mito de una cultura universal: imaginario que produce la burguesía, *la* cultura es *su* cultura. La nueva sociedad que se gesta a impulsos del capitalismo “inventará” una nueva moralidad: la del trabajo (proletarización). Por ello, la transición al capitalismo industrial no puede leerse sólo como la incorporación a un nuevo sistema de poder sino a una nueva cultura como totalidad.

Para Martín-Barbero, es en

la reacción de las masas populares, en su terco aferrarse a sus culturas y sus tradiciones, donde puede leerse el sentido político de su resistencia: lo que el capitalismo destruía era su modo entero de vivir, reduciendo su vida a la producción y la explotación laboral (1987, p. 104).

El desafío es entonces reconocer desde qué lugares y prácticas ejercemos hoy en América Latina la resistencia y en clave de qué sentidos políticos podemos leerla.

## Referencias

- Argumedo A. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Zemelman, H. (2006). *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.

## CAPÍTULO 3

# Cultura: el lugar de la transmisión generacional

*María Belén Rosales*

Abordar procesos de formación de subjetividades en escenarios actuales, donde las transformaciones culturales se tornan cada vez más dinámicas y efervescentes, **implica mirarlos desde su historicidad**, analizando los valores e ideas del pasado que persisten en el presente y las tendencias que permiten mirar hacia un futuro de cambio y transformación.

La complejidad que reviste todo análisis cultural de los procesos de formación de subjetividades implica mirar históricamente la producción social de sentidos, normas, valores, marcos de percepción y códigos culturales prevalecientes en un espacio-tiempo determinado que permita indagar dichas mediaciones desde las **continuidades, desplazamientos y rupturas** que se producen entre sujetos socializados en diversos espacios (formaciones culturales y diacríticos de clase, raza, etnicidad, género diversos) y diferentes tiempos o marcos generacionales, a fin de abordarlo en su complejidad.

Margaret Mead en *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional* (1970) examina las soluciones de continuidad que existen en las culturas primitivas, las históricas y las contemporáneas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con énfasis en las **continuidades y discontinuidades significativas en relación a los compromisos que las sociedades asumen**. La antropóloga norteamericana plantea la manera en que los sistemas de educación se han adaptado en los diferentes tipos de cultura y cómo ha impactado esto en la construcción del pensamiento, las ideas y la forma de ver el mundo de sus niños y jóvenes.

La idea de adoptar un compromiso nace en la génesis de las civilizaciones, cuando la ideología religiosa o política proponía formas de vida antagónicas, materia de opciones entre sistemas íntegros de pensamiento. En este marco, Mead se pregunta: ¿a qué compromiso consagrar la vida en la actualidad, cuando el individuo no se siente atado a ninguna forma social, cuestiona su fe en el Dios de las religiones, en la ciencia, en los gobernantes? Según la autora, estamos “ante el desarrollo de una cultura mundial en un contexto de crisis donde los criterios apocalípticos de unos refuerzan para otros el compromiso de que un mundo mejor puede ser posible” (1970, p. 23).

Ahora bien, ¿cómo se desarrolla el aprendizaje cultural y el valor del compromiso en cada generación? Mead, desde un análisis histórico, analiza los **mecanismos de aprendizaje** que coexisten. Éstos se pueden clasificar según:

- la pauta generacional prevaleciente: los roles de los parientes (padres, abuelos, hijos) como modelos significativos de conducta, como transmisores de conducta
- la continuidad o discontinuidad en lo que se transmite del abuelo al padre y de este al nieto
- la rapidez o lentitud de los cambios.

A partir de estos criterios, Mead (1970) define tres culturas: las **culturas postfigurativas** o **sociedades primitivas** en las que la vieja generación, los abuelos, transmiten en la conciencia de los niños y jóvenes la forma cultural tradicional considerada inmutable (el aprendizaje se da por continuidad generacional); las **culturas cofigurativas** referida a sociedades contemporáneas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en las que el aprendizaje se da a partir de los pares juveniles en contestación al “mundo heredado” por los mayores (el aprendizaje se da por discontinuidad generacional); y, por último, la **culturas prefigurativas** de la sociedad actual, donde los niños y jóvenes desarrollan la captación prefigurativa de un futuro desconocido, de tendencias de cambio tecnológico, social y cultural (el aprendizaje se da a partir de una ruptura con los valores y modelos conocidos, profundizándose la distancia entre las generaciones).

En las culturas cofigurativas se da el desarrollo de la civilización avanzada, nuevas formas de tecnología para controlar o dirigir el comportamiento de la joven generación (cuya experiencia es radicalmente distinta a las de sus padres y abuelos). Los niños y jóvenes deben desarrollar nuevos estilos fundados en su propia experiencia, proporcionar modelos para sus propios pares, corporizar un nuevo estilo. Es decir, se da una orientación mutua entre pares y ante la sensación y expectativa de cambio social se enfatiza una mayor flexibilidad para adaptarse a las nuevas circunstancias, dado que hay menos seguridad y una creciente fragilidad del sistema social. En esta etapa surge la problematización de la cultura juvenil a partir de experiencias como el Mayo Francés en 1968.

En la actualidad, de la mano de las culturas prefigurativas, se da una nueva etapa en la evolución cultural: la crisis de la familia nuclear, el derrumbe del capitalismo, el triunfo de la tecnología sin alma, la desconfianza en los viejos credos, el quiebre del sistema capitalista. El cambio es masivo y rápido. Los adultos no pueden manejar estos cambios y las nuevas ideas en relación al futuro (de allí los estudios entre nativos e inmigrantes tecnológicos).

Mead (1970) se pregunta: **¿cómo son las nuevas condiciones que han desencadenado la revuelta juvenil en todo el mundo?** Asistimos al surgimiento de una comunidad política mundial, los acontecimientos están simultáneamente al alcance de todos los pueblos del mundo. La ruptura entre generaciones es planetaria y universal; los jóvenes nunca podrán experimentar lo que experimentaron sus padres y a la inversa. Se abren nuevos modos de intercambio, en una red de intercomunicación con bases electrónicas y emerge con fuerza la disconformidad y activismo juvenil en distintas partes del mundo.

La generación de jóvenes como miembros de una comunidad mundial se baten contra los controles que los sujetan, no existen guías, los jóvenes representan el porvenir al impugnar el anacronismo de las diferencias sociales por género, raza, clase social. Así, **pierden significado**

**las viejas distinciones “nosotros” y “los otros”**. Las mismas palabras (en el pasado y el presente) asumen significados divergentes.

La falta de conexión entre los miembros de una y otra generación (culturas distintas), plantea la necesidad de establecer un diálogo, una comunicación entre generaciones, dado que padres y maestros siguen aplicando los mecanismos de configuración.

No es tanto la “alienación de los jóvenes” sino la “alienación de los adultos” (Mead, 1970) que tratan de entender a los jóvenes desde los parámetros de su propia juventud, lo que hace imposible la comunicación.

Los jóvenes ya no se someten a vivir como sería el pasado de su padre y es impulsado a – como lo menciona la autora– “llegar más lejos”, recorrer caminos y vivir de modos totalmente desconocidos a como vivieron sus padres y/o abuelos, produciéndose entonces una **ruptura generacional**. Los adultos no tienen respuestas para dar y el futuro es a construir. El acento entonces está puesto en el futuro.

Según Mead (1970, p 92) hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: “¿sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo” y los jóvenes de hoy pueden responder: “Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo”. Existe la necesidad crítica de que el mundo actúe para solucionar problemas que afectan a la totalidad del globo, y son los jóvenes quienes tienen conciencia de la realidad de la crisis a la vez que la necesidad de generar el cambio.

Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal (p. 93).

Actualmente, al entender los procesos circulares por medios de los cuales se desarrolla y transmite la cultura reconocemos que la característica más humana del hombre no consiste en su capacidad para aprender sino en su **capacidad para enseñar lo que otros le han enseñado**, crear sistemas de enseñanza-aprendizaje, utilizar los recursos del mundo natural, gobernar la sociedad y crear mundos imaginarios.

Mead (1970) alerta que hace falta cultivar la parte más compleja y sensible del sistema: el comportamiento de los adultos. Propone que, por medios prefigurativos, los adultos enseñen a sus hijos no lo que deben aprender sino cómo deben aprenderlo, no con qué deben comprometerse sino el valor del compromiso como sistemas abiertos al futuro. Se vuelve necesario el desarrollo de un nuevo tipo de comunicación con quienes están más comprometidos con el futuro: los jóvenes, quienes marcan el camino para modificar nuestros procesos mentales.

En la misma línea de problematización, Marcelo Caruso e Inés Dussel (1998) en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* plantean que

las culturas contemporáneas globalizadamente plurales se caracterizan por **el incesante dinamismo social, la multiculturalidad** (diversidad de subculturas) **y la multitemporalidad** (pasado, presente y futuro) y se preguntan: ¿cómo la escuela recoge y reformula esta problemática? ¿Cómo se construyen los sistemas educativos en contextos culturales específicos?

Para ello, plantean la revisión de distintas teorizaciones y conceptos de cultura para pensar la cultura escolar, matriz de aprendizaje tanto para maestros y alumnos. La concepción unitaria de la cultura surge en los nacionalismos del siglo XIX y supone la necesidad de homogeneizar las diferencias y construir sujetos cívicos que se asimilen a la Nación, a la que se define por una cultura común y tradiciones.

La concepción binaria de la cultura plantea las dicotomías cultura alta/cultura popular y cultura burguesa/cultura obrera: o bien la cultura popular era una versión degradada y menor de la cultura alta, o bien ésta era valiosa, democrática, verdaderamente nacional.

Pierre Bourdieu analiza y denuncia en *La reproducción* (1970) la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre sus alumnos al inculcar una **arbitrariedad cultural**, como si fuera la cultura legítima de toda la sociedad, y sostiene que es la particular selección de la cultura que producen los grupos dominantes.

La centralidad de la cultura escolar para definir cuán cerca o lejos se está de la cultura legítima es una forma de **reproducir las diferencias iniciales (sociales) que traen los alumnos**, la escuela las encubre en su afán de mostrar cuál es la cultura legítima.

Todos lo poseemos, un cierto tipo y cantidad de cultura o “capital cultural” en términos de Bourdieu (1970) que está incorporado en nuestros esquemas mentales, en el cuerpo, en las referencias sociales. Se adquiere en distintas instancias socializadoras. Para el autor, este **capital simbólico está desigualmente distribuido entre las clases sociales**. La escuela se convierte en un lugar familiar para los sectores de clase media que trae incorporado ese capital cultural y es un lugar inhóspito para las clases populares que poseen otras formas de sociabilidad y referencias culturales.

Es decir, **la escuela excluye el saber cotidiano de los chicos de sectores populares** y esta exclusión (en confluencia con otras causas) produce el abandono de la escuela. La escuela reproduce la imposición de una arbitrariedad cultural, sin tener en cuenta la diversidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas.

Para explicar las formas en las que se vuelve necesario pensar la cultura desde su concepción plural, Caruso y Dussel (1998) retoman de Raymond Williams (1994) que

en toda cultura hay elementos residuales o emergentes que la formación cultural hegemónica articula de forma diferenciada. Los elementos residuales provienen de otras formaciones culturales del pasado, pero son elementos activos en el presente. Una formación cultural va a ser más hegemónica, va a tener una base sólida en su dominación cuantos más elementos heterogéneos pueda incluir. Esta heterogeneidad implica reconocer la multitemporalidad que incluye a la cultura del ayer, el hoy y el mañana. (p. 54).

En la actualidad, las redes y los multimedios, más allá de promover consumos, amplifican y extienden las luchas de los movimientos sociales en la búsqueda de la igualdad y el reconocimiento de las diferencias. En este sentido, también, hacen un aporte democrático al abrir la posibilidad que los grupos culturales subordinados se apropien de estos contenidos, revitalizando sus propias culturas.

Se vuelve, pues, necesario **considerar las concepciones plurales de la cultura**, la heterogeneidad cultural para pensar la **cultura escolar como cruce de elementos heterogéneos** (multiculturalidad) y de múltiples temporalidades. Para ello, Caruso y Dussel (1998) retoman el concepto de culturas híbridas de García Canclini (1990), quien define que “las culturas latinoamericanas son el producto de las mezclas interculturales y de la convivencia no siempre armónica de lo tradicional, lo moderno y lo posmoderno”.

En este sentido, los autores (1998) plantean:

La cultura escolar produce un intercambio de significados particular que estructura la institución escolar, como una constelación densa de significados la escuela transmite y también produce una cultura particular con sus códigos, categorías, valores, etc. (...) La inercia de la cultura escolar contrasta con las tendencias culturales y se suma a la crisis de la cultura letrada: los maestros repiten las fórmulas de viejos esquemas, el peso de lo inercial, de las tradiciones heredadas en el sistema educativo, como la Cultura Educativa Normalista, que a principio de siglo se negaba a utilizar como medios de enseñanza el cine, el fútbol, o el tango, como expresiones culturales para la enseñanza-aprendizaje, etc. (...) La necesidad de una revisión cultural: la cultura escolar es más estable y más impermeable que otras producciones culturales por lo tanto su modificación es un proceso muy complejo por lo que se hace fundamental revisar la cultura que tenemos inscripta en nuestras disposiciones, gestos, saberes y categorías, nuestro capital cultural.

Por ello se vuelve necesaria la apertura a nuevas formas de conocer y aprender a partir de los materiales y productos que circulan en las culturas contemporáneas, para discutir sobre la formación ciudadana y las relaciones internacionales. Esto es, reconocer que la cultura escolar en las culturas contemporáneas es penetrada por muchas dinámicas culturales distintas, entre las cuales los multimedios juegan un rol fundamental.

Para Caruso y Dussel (1998) los sujetos que habitan la escuela en Argentina deberían pensar alternativas diferentes para la inclusión de la cultura contemporánea que permitan aperturas más democráticas que las vigentes en los medios de comunicación y en la tradición normalista heredada.

La escuela debe **transmitir principios y habilidades para la traducción cultural desde el respeto de lo plural: lo culto, lo popular y lo masivo no tienen límites tan claros como antes**. Los grupos culturales, sociales, étnicos, sexuales, que reivindican sus culturas de origen y reclaman derechos específicos, juegan un rol muy importante a la hora de pensar la cultura contemporánea. El reconocimiento del otro como sujeto, diferente pero igualmente valioso.

Como síntesis, se vuelve imperioso pensar nuestra cultura y la cultura escolar como culturas plurales, como **culturas híbridas, con múltiples temporalidades**, poniendo a prueba nuestras propias racionalidades y prejuicios, lo que quizá contribuya a mejorar la práctica docente cotidiana, renovar la propuesta de la escuela en términos de sus contenidos y de los sujetos que estamos contribuyendo a formar.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1970). *La reproducción*. París: Les Éditions de Minuit.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Williams, R. (1994.) *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

## CAPÍTULO 4

# Subjetividad(es): los procesos de individuación en la matriz moderna

*Soledad Gómez*

La reciente revisión posmoderna de los supuestos de la Modernidad a partir del estudio de los significados codificados en el lenguaje permitió cuestionar los estatutos de verdad desde los cuales se erigieron los discursos de las ciencias, la política, la religión y, por tanto, el ordenamiento del mundo en una clasificación jerárquica instituyente donde lo *uno* (varón, heterosexual, blanco, occidental, propietario) es el ser humano por excelencia, dado que es un ser de razón, de mente, capaz de gobernar, civilizado, el único con derechos, quien posee el saber. Esta transición remite a la “muerte” del sujeto como supuesto estable, ahistórico y universal (antropocentrismo) y abre, en la actualidad, el juego a otras posibilidades de ser y estar en el mundo.

A partir de las obras de Michel Foucault (1975, 1978, 1987) se resignificó la noción de “poder”, excediendo las explicaciones marxistas tradicionales que lo ligaban jerárquicamente a los aparatos ideológicos del Estado y lo entendían como coacción y dominio. Conceptualizado como una red, **el poder permeó el lenguaje y los procesos de subjetivación**. Si aquello que en la Modernidad nos mantenía sujetos a estructuras sociales, se nos presentaba como una realidad, se volvía necesario pensar en alternativas transformadoras de dicho estado, donde ciertos datos y categorías de lo real son emergentes de determinados mecanismos históricos de poder. Así es que se abrió un **nuevo panorama para pensar el cambio**, lo que fue construido –como el lenguaje, las categorías que diferencian sujetos e identidades y los grandes discursos que narraron el mundo– **puede ahora deconstruirse**.

Este giro en la comprensión del sujeto descentrado y de las formas en que el poder constriñe la formación de subjetividades produjo una ruptura definitiva de la posibilidad de hablar de sujeto (único, aislado, cerrado en sí mismo, cuya identidad es fija e inmutable) y de la imposibilidad de pensarlo sin tener en cuenta la historicidad, localización, las mediaciones culturales donde se producen y reproducen las subjetividades, en constante cambio y dinamismo. Mario Heler en *Individuos. Persistencias de una idea moderna* (2000) plantea tres clases de carácter social referidas a las distintas etapas históricas en el desarrollo de la noción moderna de individuo:

- La primera es la denominada ***dirección por tradición***, que se da en las sociedades estamentales premodernas donde prevalecía la lentitud de los cambios sociales, la dependencia a la familia y la organización del parentesco, en la que la tradición cultural proporcionaba ritual, rutina y religión, por lo que había una mínima individuación
- La segunda, denominada ***dirección interna***, se da en el contexto del Renacimiento hasta la Primera Guerra Mundial, cuando emergen los Estado nación. La familia nuclear es el agente principal que permite afrontar los cambios exteriores y permite la reproducción de un modo de organización social jerárquico y disciplinario en el que la autoridad se centra en la figura del *pater familia*. Se trata de una sociedad disciplinaria, donde se ponen en juego dispositivos de control y vigilancia. La moralidad se expresa en la figura del puritano temeroso de Dios. El mecanismo de individuaciones, el “giroscopio” (o brújula interior) establecido por la socialización primaria, funciona como la autoobservación, que permite definir internamente el rumbo a seguir; si se aparta de éste, el sujeto se inflige culpa y castigo. Por ello, hay un imperativo a actuar de acuerdo a ideales internalizados, desde una autovigilancia constante que implica ponerse a prueba y disciplinarse. Al finalizar la etapa de la socialización, el sujeto se afirma como individuo con el logro de la identidad, una personalidad vivida y expresada como única, firme, conclusa, que se basta a sí misma. El giroscopio internalizado garantiza la continuidad del comportamiento posterior. La autoacción individual se asimila a la libertad para competir en el mercado, satisfacer necesidades y ascender socialmente, pero, a su vez, están restringidas por metas y principios regidos por las figuras modelos paternas (Estado, Iglesia, Padre). Es decir, las coacciones externas se asimilan y transforman en autoacciones. Las teorías modernas como la del contrato social de Rousseau (1762) en un contexto de expansión de la sociedad del mercado abonan la percepción del individuo aislado, el “homo clausus”, libre e independiente, que tiene una personalidad cerrada, depende de sí mismo y está separado de los demás individuos. La autonomía personal se mide por la distinción que permite apartarse del término medio: méritos extraordinarios, originalidad, brillantez, el “genio”. Así es que la sociedad está conformada por individuos independientes cuyas competencias deben estar orientadas a la previsión de acciones e intenciones de los demás para lograr el ascenso y el mérito. Se cristaliza la idea de la separación entre individuo-sociedad (interior-exterior), el proceso civilizatorio requiere del pensamiento racional (universal masculinista) y la conciencia moral (Iglesia) como autocontroles, bajo las reglas del mercado (capitalismo)
- Por último, la etapa de ***dirección por los otros*** se da en el contexto de entreguerras a la actualidad.

Los grupos de pares actúan aquí, en esta última etapa, como medida de todo, en un amplio entramado de relaciones, en que **revisten un papel fundamental las palabras e imágenes**, la interpretación de los discursos sociales y los mensajes.

Se producen **cambios en la división sexual del trabajo** (varones en la vida productiva pública/mujeres en la vida reproductiva doméstica) ante la creciente complejidad en las formas de relaciones producción, a partir de la que se da un incipiente cuestionamiento de las estructuras jerárquicas por parte de los movimientos feministas que plantean la necesaria liberación.

En este período, **el individuo se percibe como artífice de sí mismo**. Se amplían las elecciones ante los cambios constantes que requieren de flexibilidad, adaptación.

**La moralidad se asimila a la diversión y el placer**, prevaleciendo una psicología de la abundancia: goce de la abundancia y el ocio. Ante la pérdida de importancia de las figuras modelos paternas, éstas son reemplazadas por las metas a corto plazo que fijan los medios masivos y la ligera identificación con modelos propuestos como el *american way of life*. El condicionamiento en esta etapa se encuentra en el imperativo de ser un experto consumidor y adecuarse al nivel social de pertenencia. Para Heler (2000) tiene una connotación negativa porque sugiere **superficialidad y vaciedad** respecto a la individuación por “dirección interna”.

El mecanismo de individuación es el “radar psicológico” que es internalizado tempranamente, donde los otros son la fuente de la dirección del individuo, para lo cual se vuelve necesario descubrir la acción simbólica de los otros para la movilidad social. El objetivo se centra en verificar cuán competente es cada individuo para manejar y dejarse manejar, interpretar mensajes que otorgan aprobación, ser aceptado dejando de lado sentimientos y aspiraciones. No hay una personalidad fija e inmutable, ya que se debe garantizar la flexibilidad y adaptabilidad a cambios después de la Segunda Guerra Mundial. **El proceso de individuación está orientado por la mentalidad consumista**. La cultura de masas actúa como obstáculo a este proceso –según Heller (2000)– por su papel homogeneizador y la imposición de modelos superficiales que desatienden la experiencia humana acumulada. Como consecuencia, se cristaliza el narcisismo contemporáneo junto con la necesidad de explorar todas las posibilidades y la permanente insatisfacción que abonan las lógicas del consumo.

Según Foucault (1987) en esta etapa se desarrolla una **individuación descendente**, con la producción institucionalizada de la normalidad (homogenización) y la sujeción a normas y roles sociales fijados por los dispositivos de saber y económicos de la sociedad disciplinaria. En este marco, la conformación de identidad está tan determinada por los roles sociales asignados socialmente como por las capacidades del individuo.

La sociedad es analizada como una masa de seres humanos adaptados, mediante la imposición de un sistema de normalidad/anormalidad que inflige marginación y castigo, a fin de mutilar aquellas “marcas ciegas” (producto de la contingencia o del azar) inscriptas en el cuerpo que hagan al ser humano desemejante al resto de la sociedad. La autonomía personal se mide por el modo en que cada individuo consigue apropiarse de sus “marcas ciegas” y autodeterminarse a partir de ellas, es decir, actuar a partir de esas marcas y no ser actuados por ellas.

La exigencia por la integración al sistema de interrelaciones sociales exige adaptabilidad, a los efectos del disciplinamiento y adiestramiento de los cuerpos, mediante dispositivos panópticos y, a la vez, muestra la interdependencia entre individuo y sociedad.

**La sociedad es entendida como el entramado de interdependencias constituidas por los individuos.** El cambio sociohistórico es consecuencia de las transformaciones en las relaciones entre los seres humanos y la modelación de los individuos en ellas.

De esta forma, el disciplinamiento corporal individual se convierte en disciplinamiento social colectivo y permite pensar a la Modernidad como una matriz productiva (técnica y socialmente hablando) de modalidades válidas y legítimas de subjetividades eficientes en el marco de normativas explícitas e implícitas vigentes. Por ello, el modelo social no sólo desarrolló instituciones capaces de moldear “cuerpos dóciles” sino que también clasificó y encerró a quienes se mostraban hostiles, de algún modo, a las estrategias de disciplinamiento (la cárcel y el manicomio pueden leerse en esa clave). Las formas legítimas del sujeto moderno fueron aquellas que garantizaron docilidad, productividad, normatividad frente a la anomia, direccionamiento, orden y sumisión. Adscripciones identitarias que ocultaron las “fallas” de la subjetividad bajo el concepto de totalidad posible. De allí que las transformaciones culturales asuman, como lugar principal, los descentramientos del individuo-sujeto para pensar en un cambio ontológico que ponga en crisis la solidez de la matriz.

## Referencias

- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad*. Tomo I, La voluntad del saber. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Heler, M. (2000). *Individuo, persistencia de una idea moderna*. Buenos Aires: Biblos.
- Rousseau, J. (1762). *El contrato social*. (s.d).

## CAPÍTULO 5

# Posmodernidad: continuidades, desplazamientos y rupturas

*Susana Martins*

Como ya hemos mencionado, no nos interesa pensar la Modernidad y la Posmodernidad como dos bloques separados y/o antagónicos, sino que asumimos que las transformaciones culturales del escenario actual pueden leerse en clave de continuidades, rupturas y desplazamientos de un modelo cultural a otro.

Es decir, así como la Modernidad tuvo como objetivo central la construcción de subjetividades que fueran funcionales al proyecto cultural previsto, **la Posmodernidad viene a poner en crisis muchas de esas certezas y a instalar nuevas verdades contingentes, conflictivas entre sí, pero que conviven en espacio y tiempo.**

Los grandes relatos organizadores del mundo entran en crisis y la constitución del sujeto actual asume nuevas coordenadas, nuevos espacios de interpelación que reconocen la historicidad y las dinámicas vitales como **lugares de construcción de identidad.**

Nuevamente proponemos el cruce de tres miradas, a través de autores que ofrecen perspectivas diferentes para entender sobre qué ordenes operan las principales transformaciones culturales y sociales.

En primer lugar, nos interesa la lectura que ofrece Ernesto Laclau, a quien conocemos más por sus trabajos políticos sobre el avance de la razón populista. Aquí lo traemos por su perspectiva posmarxista vinculada con el análisis de discurso. Para Laclau (1998) estamos ante un **cambio de carácter ontológico**, es decir, él ubica las transformaciones en el ámbito de la modulación discursiva y de sus consecuencias en la definición de lo real.

El autor vuelve sobre la construcción de las categorías modernas e intenta quitar el peso de “lo universal” al sentido de “para todos” y “para siempre”. Propone poner en evidencia los juegos discursivos (los cambios en la modulación) para dar cuenta de la dimensión histórica en la formación de los conceptos y las categorías. Así define a la **Posmodernidad como la posibilidad de pensar con universales historizados** y cuestiona el status de los metarrelatos, situándolo en tres afirmaciones centrales:

- La época actual implica un escenario de grandes transformaciones (mutación radical le llama) pero que esto no implica necesariamente una crisis ni un abandono total de dichos relatos como organizadores centrales de la vida social
- Abandonar dichos relatos sólo para reemplazarlos por otros es lógicamente contradictorio
- El **cambio decisivo está relacionado con el status** (es decir, el lugar que ocupa) de lo discursivo y los nuevos juegos de lenguaje.

Según Laclau (1998) **no se puede hablar del fin de la Modernidad ni de ningún otro proceso social** porque el fin implicaría la realización total o la transformación en su contrario. Y ninguno de esos dos procesos se han dado con el proyecto cultural de la Modernidad. Como dijimos más arriba, el escenario actual sólo puede leerse en términos de continuidades, rupturas y desplazamientos.

En esa clave de lectura, el texto de Laclau (1998, p. 56) propone “trazar la genealogía del presente, disolver la aparente obviedad de ciertas categorías” y trabajar sobre los juegos discursivos que tensionan las definiciones actuales.

Lo que está en cuestión de la Modernidad no es el contenido de sus narrativas centrales que organizaron la vida social y privada del sujeto, sino el status ontológico de las categorías centrales de sus discursos y lo que la sensibilidad posmoderna expresa es la erosión de ese status.

Este debilitamiento del carácter absoluto de las categorías nos permite situarnos en una posición más relativa (sin caer en el relativismo absoluto, por supuesto) pero sí en una **posición que nos permita dar cuenta de las batallas simbólicas y de sentido**, de las lógicas de poder que esconde cada conducta aprendida o cada verdad establecida.

Para dar forma a esta mirada, Laclau (1998) se sirve de dos nuevos conceptos: el de **significante vacío** y el de **significante flotante** y, fundamentalmente, en el carácter *no fijo* de la relación significado/significante que instaló el estructuralismo lingüístico.

Si la relación entre significado y significante no es fija ni absoluta ni está dada de una vez y para siempre, entonces resulta interesante echar luz sobre los acuerdos, consensos y luchas que permitieron establecer que algo signifique algo en determinado tiempo y lugar. Es por ello que cobra sentido preguntarse por **el lugar del lenguaje en los debates por la hegemonía y la dominación**, dado que la cultura burguesa logra erigirse como la cultura única, válida y universal justamente porque se construye como la cultura hegemónica. Y en ese acto destituye a otras prácticas y saberes. Es decir, de lo que se trata de rastrear los mecanismos por los que un proyecto cultural logra convertirse en un proyecto viable, único y legitimado por las instituciones, las prácticas y los actores sociales.

Volviendo a las definiciones de significante flotante y significante vacío, Laclau (1998) define al primero como aquel que, dada la condición ambigua de la identidad, no logra constituirse como una totalidad cerrada (y da el ejemplo de lo que ocurre con el concepto de “democracia” al que volvemos una y otra vez buscando definiciones que nos permitan caracterizarla y otorgarle algún sentido de fijación). Mientras que el significante vacío es aquel que se desprende de un significado específico y pasa a simbolizar una larga cadena de significados equivalentes, que puede

extenderse hasta el infinito. En este caso podemos pensar en todas las batallas simbólicas que está dando el feminismo y los múltiples sentidos que adquiere el movimiento *Ni Una Menos*.

Mencionamos al inicio que la propuesta tenía que ver con abordar autores que nos permitieran describir y comprender la especificidad del momento actual. En este sentido Laclau aporta elementos clave para pensar que estamos ante un momento único donde, en definitiva, **todo puede volver a definirse y las certezas y los absolutos entran en crisis** para dejar en evidencia que son el fruto de acuerdos más o menos contingentes, más o menos eficaces, más o menos perdurables.

## Baumann: la metáfora de la liquidez

El pensamiento de Zygmunt Bauman se caracteriza por adjetivar a la época actual con la metáfora de la liquidez. Esta figura retórica le permite indagar acerca de la **fluidez de los vínculos, las categorías y las identidades** por oposición a la solidez de una Modernidad que intentó construirse como un modelo sin fisuras a partir de grandes relatos ordenadores.

A Bauman (2000) le interesa rastrear esta condición de fluidez en diversos ámbitos de la práctica social: desde el trabajo hasta las relaciones personales, pasando por el ámbito de la vida cotidiana y la seguridad ciudadana. Asimismo, la fluidez habilita un universo de sentidos que, cada vez, cobran más legitimidad: la interrupción, la incoherencia, la convivencia de opuestos, la fragmentación, la inestabilidad, etc.

A diferencia de Laclau, Bauman no define la etapa actual como una etapa de plenipotencialidad sino que asume que **la Modernidad líquida es una fase de la Modernidad en la que los vínculos entre elecciones individuales y proyectos colectivos se desvanece**. Y es esta desintegración de las tramas sociales lo que deja en evidencia la descomposición de las instituciones modernas, de manera que aquí tampoco hay planteo del fin ni de la ruptura total con los relatos/mandatos modernos, sino que hay un proceso lento y continuo de descomposición, de desvanecimiento, de lo sólido y rígido perdiendo estructura y peso específico para pasar a ser un flujo, donde es más determinante el tiempo que el espacio. Dice Bauman:

Salimos de la época de los “grupos de referencia” preasignados para desplazarnos hacia una era de la “comparación universal” en donde el destino de la labor de construcción está endémica e irremediablemente indefinido, no dado de antemano y tiende a pasar por numerosos y profundos cambios antes de alcanzar su único final verdadero: el final de la vida del individuo. (2000, p. 13).

Este proceso de clausura de la identidad al que apelaba Heler (2000) en el capítulo anterior es nuevamente interpelado aquí desde la figura de la **“construcción indefinida”**. El sujeto ya no construye su identidad sobre roles sociales preasignados sino que es interpelado desde innumerables discursos, atraviesa diversas tensiones y fluctúa en distintos planos en una permanente búsqueda de sí mismo. En todo caso, las referencias actúan al nivel del imaginario y

operan como horizontes deseables a los que ya no es tan fácil llegar. Por ello mismo se convierten en lo que Dany Dufour (2001) denomina “las angustias del individuo sujeto”.

Esta propuesta de liquidez por supuesto está atravesada por las lógicas del capital y las nuevas formas que asume el poder. Como afirma Bauman: “Hoy, lo que da ganancias es la desenfrenada velocidad de circulación, reciclado, envejecimiento, descarte y reemplazo (...) Los encumbrados y poderosos de hoy son quienes rechazan y evitan lo durable y celebran lo efímero” (2000, p.19).

Ese poder “móvil, escurridizo, cambiante, evasivo y fugitivo” (pueden sumarle los adjetivos que quieran) requiere de lazos sociales débiles, del desmantelamiento de redes y de la precariedad de los vínculos humanos para poder actuar.

Como puede entenderse, el filósofo austríaco ofrece otra mirada acerca de los tiempos que corren. Resulta interesante **rastrear los mecanismos de descomposición de las instituciones y las relaciones para dar cuenta de una nueva subjetividad** que se acerque y conviva con las nuevas estrategias de poder, sin caer en miradas nostálgicas del pasado sino con perspectivas puestas en las nuevas formas de vincularse del presente.

## Castoriadis: la desintegración del imaginario social

Sociólogo, filósofo político e hijo del Mayo Francés, Cornelius Castoriadis publicó un libro llamado *El avance de la insignificancia* en el que, ya a fines de los 90, advertía los principales rasgos que asumía la crisis de las sociedades occidentales.

La lectura de Castoriadis (1997) nos permite situar la **crisis del proceso identificador** y la imposibilidad de pensar un sujeto fuera de las coordenadas del imaginario histórico social. La principal pregunta que se hace, de claro sustrato sociológico, es: “¿Cómo y por qué las sociedades más ricas, las más productivas que jamás la tierra haya alcanzado se encuentran amenazadas mortalmente por un régimen que no llega a alimentar y a alojar decentemente a su población?”. Así, se sitúa en un escenario de crisis global y, al igual que Bauman, pero desde una mirada más social y aún más apocalíptica se pregunta por los procesos de descomposición de las sociedades occidentales, ya no sólo de los vínculos.

Para Castoriadis (1997) existen cuatro fenómenos desde los que puede leerse la crisis global y que alimentan la idea de una descomposición total sin chances de recuperación:

- La **descomposición de los mecanismos de dirección** (puede leerse en relación a Heler, 2000) en los que señala puntualmente la **crisis de los partidos políticos, de la autoridad y la personalización de la política** (recordemos que asume una mirada más clásica de la organización social)
- La **evanescencia del conflicto social y político**, es decir, la incapacidad de los movimientos sociales de generar instancias de resistencia global y de articulación de objetivos universales

- La **crisis de la educación, la cultura y los valores** como aquellas instancias de reconfiguración del individuo, necesarias para que el sistema se reproduzca. En este sentido, alerta sobre la desorientación amorfa de las nuevas generaciones (ante la crisis de la institución familia)
- El **derrumbe de la autorrepresentación de la sociedad**, es decir, de una sociedad que se mire a sí misma en calidad de proyecto a futuro, que asuma su condición de ser más allá de la suma de los individuos que la componen.

Esta **crisis de representaciones imaginarias pone seriamente en riesgo la constitución del individuo** (nótese que Castoriadis no habla de sujeto) ya que no es provisto de normas, referencias, valores y motivaciones que le permitan hacer funcionar la sociedad y ser parte de ella.

Desde esta perspectiva, la crisis social **repercute en la producción de subjetividad** y nos deja ante un abismo desde el que es muy difícil reconstruir otros esquemas que nos permitan entender el escenario actual como un escenario de continuidades.

## Referencias

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis C. (1997). *El avance de la Insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dufour, D. (mayo de 2001). Los desconciertos del individuo-sujeto. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <https://www.eldiplo.org/023-cavallo-al-timon-de-un-pais-a-la-deriva/los-desconciertos-del-individuo-sujeto/>
- Heler, M. (2000). *Individuo, persistencia de una idea moderna*. Buenos Aires: Biblos.
- Laclau, E. (1998). Politics and the limits of Modernity. En Buenfil Burgos, R. (Coord), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la Modernidad*. Ciudad de México: s.d.

# CAPÍTULO 6

## Subjetividad posmoderna

*Susana Martins*

Una categoría central para pensar el escenario actual y el rol de los jóvenes en él es la **categoría de identidad** porque, en definitiva, lo que interesa rastrear es en qué lugares, a través de qué prácticas, qué consumos y qué discursos están siendo interpelados los jóvenes fuera del ámbito escolar. Y cómo esas prácticas pueden ser pensadas como interpelaciones educativas.

Por eso, la definición de cómo ha sido pensada la identidad en ambos proyectos culturales (Modernidad y Posmodernidad) es central a la hora de rastrear los cruces entre las transformaciones culturales y los modos de construcción de subjetividad.

Un texto que nos ha sido de mucha utilidad para pensar la noción de identidad es el de Gilberto Giménez, doctor en sociología que se desempeña en la Universidad Autónoma de México y que en 1997 escribió un artículo para la *Revista Frontera* titulado “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. En dicho artículo, más que dar definiciones cerradas, Giménez aporta tres elementos muy interesantes para la conceptualización:

- El **carácter intersubjetivo y relacional de la identidad** que se construye en permanente tensión entre el autorreconocimiento y el heterorreconocimiento o reconocimiento de los demás
- Las dimensiones centrales que permiten recuperar la distinguibilidad: la **pertenencia a una pluralidad de grupos o colectivos, el conjunto de atributos y la narrativa biográfica**
- La distinción entre **identidades individuales e identidades colectivas**.

La propuesta de Giménez (1997), además, resulta interesante porque asume a la identidad como “el lado subjetivo” de la cultura, es decir, recupera una mirada que hace foco en la **dimensión cultural que se subjetiviza en cada persona**. Esta condición individual tiene, además, que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y comunicación: se trata de una condición mínima a la hora de hablar del carácter distinguible y singular del sujeto. Es decir, **no alcanza con que nos reconozcamos y nos definamos a nosotros mismos**, sino que es sustancial la mirada y el reconocimiento de los demás. “Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente”, sostiene Giménez (1997, p. 11).

Por otro lado, resulta fundamental tener en cuenta que, a diferencia de como la pensaba el proyecto de la Modernidad (recordemos la figura de *homo clausus* de Heler, 2000), la identidad no es una esencia, ni un atributo ni una propiedad intrínseca, sino que tiene un carácter relacional y subjetivo, es decir, responde a distintos polos de identificación que actúan como mecanismos o instancias de interpelación. Y nunca es un proceso lineal ausente de conflicto. Dice Giménez: “La identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones” (p. 12).

A su vez, los elementos diferenciadores de la identidad se relacionan con tres dimensiones: **la pertenencia, los atributos y la narrativa o los relatos del yo.**

La pertenencia a uno o más colectivos tiene que ver con la lealtad y con la capacidad de compartir un complejo simbólico cultural, mientras que los atributos o cualidades funcionan como características “disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a lo que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo” (Giménez, p. 15). Es importante destacar que todos los atributos son materia social, más allá de su condición biológica, porque la lectura estigmatizante o no de ciertos atributos reconoce matrices sociales o aprendizajes culturales.

Así, el lugar central que asume la narrativa biográfica o la historia de vida tiene que ver con la capacidad del relato de organizar la subjetividad dislocada y fragmentada. Si asumimos que la subjetividad no es un proceso único, continuo y prospectivo, sino que se construye en hitos que configuran marcas, entonces el relato va a ser aquel que ordene y jerarquice la información de tal modo que aparezca como historia de vida. En este sentido, **la narrativa biográfica aporta ilusión de unicidad.**

Finalmente, la diferencia o, mejor dicho, la posibilidad de pensar elementos identificables a la hora de hablar de identidades colectivas. Allí lo que se pone de manifiesto son “entidades relacionales” que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que obedecen a mecanismos específicos de funcionamiento como actores colectivos. Obviamente, desde el análisis de dichas identidades es posible llegar a los procesos de acción colectiva, aunque no todas ellas asuman actividades de ese carácter.

A la hora de hablar de **identidades colectivas** es importante tener en cuenta que deben concebirse como una **zona de la identidad personal** en tanto se relacionan directamente con las representaciones que los individuos tienen de ellas y de los valores que los acercan a determinado colectivo.

Pensar la categoría de identidad desde una mirada actual nos obliga, entonces, a pensarla como una categoría abierta, relacional, más asociada a un proceso que a una sustancia, en permanente movilidad pero también reconociendo límites en ese cambio.

## Cambio de época y la explosión de las identidades

Desde otra línea, Martín-Barbero (2002) intenta describir los **procesos identitarios desde un enfoque culturalista**. Para él, el proceso de globalización produce una desconexión profunda entre la lógica de lo global y las dinámicas de lo local. Y esta separación/grieta se manifiesta en la vida cotidiana de la gente a través de un sentimiento compartido de impotencia.

La crisis en las prácticas de la Modernidad que otorgaban sentido colectivo a la vida de la gente trae aparejada la redefinición de quiénes somos más allá de lo que hacemos.

El cambio apunta especialmente a la multiplicación de referentes desde lo que el sujeto se identifica en cuanto tal, pues el descentramiento no es solo de la sociedad sino de los individuos que ahora viven una integración parcial y precaria de las múltiples dimensiones/adscripciones que los conforman (Martín-Barbero, 2002, p. 14).

El autor alerta que si bien ya no podemos pensar en identidades indivisibles eso no puede confundirse con la fragmentación, proclamada por el discurso posmoderno y capitalizada por el mercado. Esta advertencia la comparte con Bauman cuando en *Vida de Consumo* (2007) el filósofo polaco afirma que

en la sociedad de consumidores nadie puede convertirse en sujeto sin antes convertirse en producto...la subjetividad del sujeto, o sea su carácter de tal y todo aquello que esa subjetividad le permite lograr, está abocada plenamente a la interminable tarea de ser y seguir siendo un artículo vendible (p. 25).

**El rol del mercado y de las prácticas de consumo es central a la hora de pensar nuevos espacios de referencialidad**; tanto, que es casi imposible pensar procesos identificatorios actuales por fuera de la lógica del consumo y el capital. La caída de los referentes de la Modernidad –trabajo, política, escuela– ha dado lugar a la figura del mercado como eje central desde el que se ordenan las nuevas identidades dislocadas.

Estas características de la relación del yo con el escenario contemporáneo tienen, desde el punto de vista de la psicología, consecuencias sobre los modos de pensarse, sentirse y situarse en el mundo. Al respecto, dice Dany-Robert Dufour:

Las formas de la destitución subjetiva que invaden nuestras sociedades se revelan a través de múltiples síntomas: el surgimiento de deficiencias psíquicas, la eclosión de un malestar en la cultura, la multiplicación de los actos de violencia y la aparición de formas de explotación a gran escala (2001, p. 1).

A la pérdida de referencias se le suma el reconocimiento de la angustia existencial y vuelve a tomar vigor la pregunta por el otro (par) y el Otro (ley). En esa disyuntiva transcurre el sujeto en el escenario actual.

Y si a ello le sumamos el escenario de las nuevas tecnologías (ya no tan nuevas) y las prácticas sociales que habilitan supone la necesidad de pensar en **un nuevo orden mundial donde el sujeto pone en crisis sus certezas y redefine sus modos de vincularse**, de asumir su propio cuerpo, los espacios de lo público, lo privado y lo íntimo, sus modalidades de presentación de sí y, por supuesto, los relatos acerca de sí mismo.

Finalmente, si a esta condición subjetiva le agregamos la pregunta por las transformaciones de orden vincular, pero también respecto de las percepciones del tiempo, el espacio y la propia corporalidad resulta un escenario complejo que es necesario abordar si queremos caracterizar a los sujetos de nuestras prácticas educativas.

## Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dufour, D. (mayo de 2001). Los desconciertos del individuo-sujeto. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <https://www.eldiplo.org/023-cavallo-al-timon-de-un-pais-a-la-deriva/los-desconciertos-del-individuo-sujeto/>
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, 9 (18).
- Heler, M. (2000). *Individuo, persistencia de una idea moderna*. Buenos Aires: Biblos
- Martín-Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Revista Diálogos de la Comunicación*, (64).

## CAPÍTULO 7

### Jóvenes: sujetos de la contemporaneidad

*María Belén Rosales y Guadalupe Giménez*

Uno de los campos que tuvo un gran desarrollo en los estudios del campo de la comunicación son los llamados investigadores de juventud como Rossana Reguillo en México y Mario Margulis en Argentina, quienes estudian la **emergencia de culturas juveniles en el mundo contemporáneo**. Los autores coinciden en que, de maneras diversas, con mayor o menor grado de formulación, una de las características de los grupos juveniles es que han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación. Así, por ejemplo, los graffitis, los ritmos urbanos, los consumos culturales, la relación con el cuerpo, la búsqueda de alternativas y los compromisos itinerantes son analizados como formas de actuación política no institucionalizada que escapan a las formas tradicionales de concebir el ejercicio político por parte de los jóvenes.

#### Actuaciones juveniles ante el desencanto

El desencanto es un estar o malestar generalizado de la cultura occidental. La llamada crisis de sentido (algunas/os la llaman “de valores”) no es sino reflejo de un cambio de los paradigmas y caída múltiple de fuertes metarrelatos que alguna vez se erigieron como principio universal para pensar y nombrar el mundo. En este aparente caos, la figura de la juventud aparece cada vez más no como un grupo de transición hacia la adultez o una etapa biológica de la vida, sino como un **conjunto social heterogéneo, dinámico y discontinuo** en donde el vestuario, la música, las palabras, los objetos emblemáticos (piercings, gorras, etc.) son una mediación para la construcción de las identidades de las/los jóvenes, que se configuran no solamente como símbolos, sino en **modos de entender el mundo, de dar sentido al desencanto**.

Para entender, entonces, cómo es que estos procesos sociales han sido identificados por el mundo académico, Rossana Reguillo (2000) inicia poniendo en debate los estudios sobre juventud realizados en Latinoamérica hasta el momento, donde en ocasiones se ha confundido el “escenario situacional (la marginación, la pobreza, la exclusión)” con las representaciones internas de las/los jóvenes; o se establece simplemente una relación mecánica entre las prácticas y sus representaciones.

En otras ocasiones, dichos estudios se limitan a una “dimensión descriptiva y empíricamente observable”, sin llegar a una problematización contundente. Es a partir de la identificación de la dicotomía analítica sobre lo juvenil en la que o bien se describe o sólo se interpreta, que Reguillo da cuenta también de los análisis que a partir de perspectivas interpretativo-hermenéuticas han conciliado ambas posiciones. En estos análisis, los jóvenes son identificados, pensados como “sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales” (2000, p. 36).

La autora identifica al menos tres vertientes en las que se aborda este tipo de estudios en particular: la que se enfoca en el grupo juvenil y las formas en que se nombran y constituyen; la que atiende a la alteridad “en relación con el proyecto identitario juvenil”; y aquella que se centra en el “proyecto y las diferentes prácticas juveniles o formas de acción”.

Precisamente, uno de los aportes centrales de la obra de Reguillo (2000) consiste en plantear los **modos en que los jóvenes se han convertido en grupos visibles** al interior de la sociedad en la última mitad del siglo XX. Esto es, por el tránsito a través de las instituciones de socialización –sea por afirmación o negación–, por el “conjunto de políticas y normas jurídicas que definen su estatuto ciudadano para protegerlo y castigarlo”, así como por la oferta y el consumo de “bienes simbólicos y productos culturales”.

Estas visibilidades y sus manifestaciones han llevado a algunos a considerar a “los jóvenes [...] peligrosos porque en sus manifestaciones gregarias crean nuevos lenguajes, y a través de esos cuerpos colectivos, mediante la risa, el humor, la ironía, desacralizan y, a veces, logran abolir las estrategias coercitivas” (p. 94).

Para otros, son sujetos “con competencias para referirse en actitud objetivante a las entidades del mundo, es decir, como sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales” (p.36).

Aún más, la pluralidad de percepciones que generan las identidades juveniles traen a primer plano **el problema de la ciudadanía de las/los jóvenes, que nos refiere además al binomio inclusión/exclusión y a los asuntos del poder**: quién pertenece a dónde y a qué, cuáles son los comportamientos que deben regir a aquéllos que sí pertenecen o quieren pertenecer, quién lo determina así, y qué sanción aplica en caso de deserción.

Interesantemente, el asunto de la ciudadanía juvenil para Reguillo ocurre no como concesión del poder, sino como “mediación fundamental que sintetiza o integra las distintas identidades sociales que el individuo moderno puede actualizar (mujer, indígena, negro, profesional, consumidor, espectador, joven, público, homosexual, etc.), para participar con derechos plenos en una sociedad”.

La ciudadanía para los jóvenes se traduce entonces en **acción y práctica cotidiana**, en un ejercicio dentro de un espacio y un tiempo mediados por la globalización, donde no hay verdades absolutas, donde los instrumentos de comunicación se apropian y reapropian; donde el futuro se lee como poco probable y donde “las culturas juveniles actúan como expresión que codifica, a través de símbolos y lenguajes diversos, la esperanza y el miedo”.

## La construcción social de la juventud

Mario Margulis y Marcelo Urresti en *La construcción social de la condición de juventud* (1998) plantean que hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. **No existe una única juventud**: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. Juventud es un **significante complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad**, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la microcultura grupal.

Por otra parte, la condición de juventud indica, en la sociedad actual, una manera particular de estar en la vida: **potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes**. La juventud, como etapa de la vida, aparece particularmente diferenciada en la sociedad occidental sólo en épocas recientes; a partir de los siglos XVIII y XIX comienza a ser identificada como capa social que goza de ciertos privilegios, de un período de permisividad, que media entre la madurez biológica y la madurez social. Esta “moratoria” es un privilegio para ciertos jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados, que pueden dedicar un período de tiempo al estudio –cada vez más prolongado– postergando exigencias vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos.

Desde esta perspectiva, **la condición social de “juventud” no se ofrece de igual manera a todos los integrantes de la categoría estadística “joven”**. Esta noción de “moratoria social” ha significado un progreso en la caracterización sociológica de la juventud. Implica un avance en cuanto a la introducción de la diferenciación social, pero reservando la condición de juventud para sectores sociales relativamente acomodados.

El análisis que ofreceremos a continuación se diferencia, sin embargo, de esta posición, en cuanto consideramos que no toma en cuenta otras variables que intervienen en la construcción social de la condición de juventud. Este análisis intenta restituir a la caracterización sociológica de la juventud, aspectos ligados con la historia, la diferenciación social desde un plano más complejo, la familia y los marcos institucionales, las generaciones y el género. También procura diferenciar entre el plano material y el simbólico e introducir al tema de las tribus juveniles, que suman su variedad, movimiento, fugacidad y actitud contestataria al enmarañado paisaje urbano.

## Generación y códigos culturales

Es también necesario consignar que “juventud” refiere, como algunos conceptos socialmente contruidos, a cierta clase de “otros”, a aquellos que viven cerca nuestro y con los que interactuamos cotidianamente, pero de los que nos separan barreras cognitivas, abismos culturales vinculados con los modos de percibir y apreciar el mundo que nos rodea. Estos desencuentros permiten postular, tal vez, una multiculturalidad temporal, basada en que los jóvenes son nativos del presente, y que cada una de las generaciones coexistentes (divididas a su vez por otras variables sociales) es resultante de la época en que se han socializado. Cada generación es portadora de una sensibilidad distinta, de una nueva episteme, de diferentes recuerdos; es expresión de otra experiencia histórica.

**La generación es una dimensión trascendente para el examen de la condición de juventud y atraviesa la diferenciación social.** Podría pensarse, considerando toda la población, en una alineación vertical que agruparía en términos de las características socioeconómicas y una alineación horizontal que clasificaría considerando el plano generacional. Generación y clase tienen modalidades diferentes de adscripción, movilidad y perseverancia. La generación es **adscrita, persevera, acompaña en la vida, pero la juventud es sólo uno de sus estadios**: las generaciones jóvenes envejecen, cambian de status con el mero transcurrir del tiempo; se es generalmente solidario con los códigos culturales incorporados durante la socialización, hay afinidades con otros miembros de la misma generación con los que se comparten espacios sociales y, por ende, desde esa perseverancia generacional, se entra en contradicción y en desencuentro con las cohortes generacionales siguientes.

La clase plantea en principio otras modalidades de perseverancia independientes de la edad, **la clase plantea un horizonte de continuidad, que hasta cierto punto contribuye a predecir las trayectorias sociales de sus integrantes**, aunque puede –en su conjunto– ser alcanzada por los vaivenes de la historia en cuanto a su mayor o menor prosperidad o penuria y, además, los individuos pertenecientes a un nivel de clase pueden realizar movimientos ascendentes o descendentes y, a lo largo de su vida, **experimentar cambios en su condición de clase original**.

La generación remite a la historia, da cuenta del momento social en que una cohorte se incorpora a la sociedad. Ello define características del proceso de socialización e incorpora a la misma los códigos culturales que imperan en una época dada y con ellos el plano político, tecnológico, artístico, etc. Ser integrante de una generación implica haber nacido y crecido en un determinado período histórico, con su particular configuración política, sensibilidad y conflictos. No es lo mismo haber nacido en la Argentina en 1940 que en 1955 o en 1975, es diferente el caudal de experiencias, la tecnología, las vivencias artísticas, la sensibilidad. Las generaciones difieren en cuanto a la memoria, la historia que las atraviesa y las formas de percibir que las caracteriza.

En ese sentido, es que hemos afirmado que pertenecer a otra generación supone, de algún modo, poseer códigos culturales diferentes, que orientan las percepciones, los gustos, los valores

y los modos de apreciar y desembocan en mundos simbólicos heterogéneos con distintas estructuraciones del sentido. **Se es joven, entonces, también por pertenecer a una generación más reciente, y ello es uno de los factores que plantean fácticamente un elemento diferencial para establecer la condición de juventud.** Pero la generación no es un grupo social, es una categoría nominal que, en cierto sentido, dadas afinidades que provienen de otras variables (sector social, institución, barrio, etc.). Y de la coyuntura histórica, establece condiciones de probabilidad para la agrupación.

La condición de joven depende de la pertenencia generacional en el marco de las instituciones. Así, por ejemplo, en la familia, se es joven –en cualquier sector social, con o sin moratoria social– por ocupar ese lugar en la interacción intranstitucional, caracterizada por la coexistencia con las otras generaciones. Se es joven o sea hijo, y no padre o abuelo, y esta condición supone actitudes incorporadas, normativas y costumbres, deberes y derechos, en un marco interactivo cotidiano que incide fuertemente en el proceso de constitución de la identidad personal. Ser joven, en este marco familiar, se proyecta hacia conductas en otras esferas de la vida social. Ser joven implica tener por delante un número de años por vivir, estar separado por las generaciones precedentes de la vejez, la enfermedad y la muerte. Estas amenazas son para los otros, los que preceden en la escala generacional, y ello confiere a los jóvenes la fuerza de los años por vivir y una suerte de invulnerabilidad, que radica en un imaginario confiado, derivado de ese paraguas generacional que aleja la muerte y, asimismo, de la recepción cotidiana de la mirada de los mayores, testigos que operan como espejos y que devuelven una imagen de juventud, de seguridad y de potencia. Por ende, **la condición de juventud no es exclusiva de los sectores de nivel económico medio o alto: sin duda hay también jóvenes entre las clases populares, en ellas también funciona la condición de juventud**, por ejemplo, en virtud de los distintos lugares sociales asignados a los miembros de cada generación en la familia y en las instituciones.

Claro está que **en estos sectores es más difícil ser juvenil**: ser joven no siempre supone portar los signos de juventud en tanto características del cuerpo legítimo divulgadas por los medios, ni ostentar los comportamientos ni las vivencias que imperan en el imaginario socialmente instalado para denotar la condición de juventud.

## A modo de síntesis

El recorrido conceptual propuesto a lo largo de este libro de cátedra busca echar luz sobre tres zonas de conceptualización:

- La recuperación de los **sentidos dominantes de la matriz moderna**, no como categorías cerradas y definitivas, sino como **construcciones culturales legitimadas** por un contexto que habilitó el despliegue de determinados relatos que configuraron un único modo de ser sujeto, en un único mundo válido

- La puesta de manifiesto de la **tensión de dichos relatos en clave de continuidad-desplazamiento y transformación** para dar cuenta de que la Posmodernidad no puede pensarse sólo en términos de ruptura, sino que, como afirma Laclau (1998) se trata de un “cambio de estatuto ontológico en la modulación discursiva”
- El armado de un **mapeo de prácticas urbanas que llevan adelante jóvenes de la ciudad de La Plata** (en general, aunque hay trabajos que recuperan prácticas juveniles de otras latitudes) con la intención de elaborar una herramienta cartográfica que permita rastrear: ¿qué hacen los jóvenes cuando no están en las instituciones escolares? ¿Por dónde pasan sus intereses, gustos, apropiaciones territoriales? ¿Dónde están construyendo su identidad-alteridad? ¿Desde qué marcos conceptuales podemos analizarlas en clave de politicidad, participación y/o consumo? Parte de este ejercicio de mapeo puede encontrarse en el apartado siguiente, donde se recuperan trabajos de investigación en los que se describen prácticas concretas y sentidos que los jóvenes desarrollan alrededor de dichas prácticas. Este mapeo será presentando a continuación, constituyendo la segunda parte del libro.

Estas problemáticas nos permiten avanzar en microinvestigaciones que ponen de manifiesto prácticas juveniles formativas, configuradoras de identidad en marcos y contextos diferentes, que comparten el lugar central que la acción simbólica (narrativa) y el lazo construido con otros, tiene en los procesos de construcción identitarios. Reconocerse como un sujeto deseante, desarrollando una práctica social donde se involucran las ideas pero también y, fundamentalmente, el cuerpo significa atravesar un proceso formativo subjetivo más allá de las instituciones pensadas para tal fin. Desde este punto de vista, todas las prácticas sociales, en tanto transforman y/o conservan valores, aprendizajes y mundos simbólicos, son plausible de ser pensadas como prácticas educativas.

## Referencias

- Reguillo, R (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de Juventud. En Cubides, H. y otros, *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Laclau, E. (1998). Politics and the limits of Modernity. En Buenfil Burgos, R. (Coord), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la Modernidad*. Ciudad de México: s.d.

## SEGUNDA PARTE

---

# Reseñas de experiencias

*Guadalupe Giménez*

Nos interesa recuperar aquí algunos trabajos realizados por alumnos en el marco del *Seminario de Transformaciones Culturales y Educación* que ponen de manifiesto casos concretos, situados en tiempo y espacio, donde es posible visualizar los procesos y marcos conceptuales descritos en la primera parte de este libro.

## Jóvenes a cielo abierto

En este artículo<sup>1</sup>, Daniela Cohen Arazi indaga acerca de la participación de los jóvenes chubutenses en el proceso del movimiento “No a la Mina” que se inició en 2002 en la ciudad de Esquel. Su enfoque hace hincapié en el **proceso de construcción identitaria** de dichos jóvenes en relación a la apropiación de los símbolos de la lucha y la puesta en escena de los cuerpos en territorio, **en tensión con los legados generacionales de quienes históricamente han asumido esa disputa como propia**.

Más allá de la necesaria contextualización del tema de la megaminería en Argentina, Cohen Arazi sitúa el conflicto en la zona sur de nuestro país a raíz de la puesta en marcha del emprendimiento “Cordón Esquel” a cargo de la empresa canadiense Meridian Gold, que despertó en los vecinos una gran preocupación por la situación ambiental de la región y que los llevó a organizarse en Asambleas de Vecinos Autoconvocados.

El trabajo apunta a **visualizar los modos de representación del conflicto** por parte de los jóvenes, sus **modalidades de participación en una disputa histórica** y cómo funcionan los **procesos de construcción de identidad** en dicha participación.

El marco conceptual que la autora recupera, a partir de la lectura de María Cristina Mata (1985), Rossana Reguillo (2000) y Gilberto Giménez (1997) es el que entiende a la **comunicación como un proceso social y cultural, situado en tiempo y espacio, donde se negocian e intercambian narrativas** que construyen mundos y modos particulares de estar juntos en él. En ese sentido, la experiencia, la puesta en común de lo vivido y el intercambio discursivo son dimensiones intrínsecas a la categoría de identidad, siempre entendida como un proceso relacional y nunca como una esencia.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del libro *Jóvenes a cielo abierto* de Editorial Malisia que la autora publicó en 2016.

Desde este marco, Cohen Arazi destaca los cruces y tensiones intergeneracionales que se produjeron al interior del movimiento “No a la Mina”, desde las diferencias de modalidades de lucha, representación del conflicto y modos de comunicación hasta las controversias que trajo aparejada la incorporación de los jóvenes a los grupos de vecinos, considerados como la “línea fundadora”.

Los principales focos de conflicto que la autora identifica son: las **percepciones respecto del tiempo** (la distancia y las experiencias con las que cuentan los adultos vs. las innovaciones y los aportes de los jóvenes para resolver el problema), la **necesidad de los jóvenes de ser reconocidos por la mirada adultocéntrica** y los distintos **contextos socioeconómicos que los jóvenes atravesaban**, y que debían tenerse en cuenta a la hora de escuchar y esgrimir sus argumentaciones al interior de sus propias familias (*Ir en contra de la mina* no significaba lo mismo para cada uno), pero allí el grupo de pares operó como continente de expectativas, angustias, dudas y proyectos que los jóvenes manifestaban respecto de la problemática en cuestión.

A través de entrevistas y técnicas de observación participante, Cohen Arazi recupera la percepción de los adultos respecto de los jóvenes y, por supuesto, las narrativas biográficas de los propios jóvenes cuya primera experiencia de participación comunitaria tuvo que ver con el “No a la Mina”. Desde esta reconstrucción de relatos y experiencias, la autora describe procesos de construcción identitaria complejos, tensos, pero al mismo tiempo **fundantes de un modo de ser y de estar juntos de los jóvenes chubutenses**.

Al mismo tiempo, en el desarrollo del trabajo, **cobra vigencia la pregunta por la transmisión** ya que Cohen Arazi identifica las características de los mundos simbólicos compartidos por parte de los jóvenes, aquellos que vivieron la experiencia del plebiscito y aquellos que de algún modo heredaron los rituales y las representaciones de un evento tan importante para la zona. Esta zona común de mundos compartidos sigue operando como un factor aglutinante para los jóvenes chubutenses, incluso para aquellos que han debido migrar a la edad adulta y que sostienen a través de diversas prácticas esa memoria compartida para las nuevas generaciones. Así articulan un trabajo entre las escuelas y los murales de la ciudad, que cumplen con el objetivo de no dejar morir aquello que los marcó como comunidad y los unió en una historia común.

Sin duda, el principal aporte del trabajo tiene que ver con recuperar esos saberes, esos aprendizajes personales y colectivos de los que los jóvenes de Esquel se apropiaron a partir de esta experiencia concreta, y con cómo es posible leer la dimensión política y de construcción ciudadana a partir de un caso como es la experiencia del “No a la Mina”. Según Cohen Arazi (2016):

Lo vivenciado es apropiado en la vida cotidiana como valores, principios, convicciones, sentidos y formas de entender la realidad que van más allá de la experiencia particular de lo que significó el conflicto, sino que son herramientas que se traducen en acción y participación. (p. 12).

## **Gamers en La Plata: la cultura del videojuego *online***

Este trabajo de Iñaki Agostini, Mariano Cusatti, Romanella Espinoza y Santiago Juárez pone el acento en la **práctica de participación en videos juegos online** para dar cuenta de **nuevas subjetividades, modos de sociabilidad, saberes y habilidades** que involucran a jóvenes entre 10 y 26 años en la ciudad de La Plata en el año 2018. El marco teórico seleccionado incluye los aportes de Paula Sibilía (2008), Rossana Reguillo (2000) y Gilberto Giménez (1997) y la propuesta metodológica incluyó encuestas, entrevistas, observación participante y sistematización de investigaciones académicas previas.

La investigación apuntó a comprender de qué forma los jóvenes, en estas prácticas, son vistos por los adultos, los medios de comunicación tradicionales y cómo se autoperciben ellos mismos.

Los juegos seleccionados fueron *Fornite*, *Overwach*, *Apex*, *Fifa*, *Pubg* y *Counter-Strikes* y los testimonios recogidos dieron cuenta de **nuevas formas de sociabilidad caracterizadas por el intercambio con desconocidos y la posibilidad de contactar con jóvenes de todo el mundo**.

Como afirma Sibilía (2008), “no usamos las redes, sino que vivimos en ellas” de modo que este “habitar las redes” se convierte en una cotidianeidad que la investigación profundiza. En principio, como un modo de pensar nuevos modos de socializar, pero también como una práctica que constituye un **sujeto que establece vínculos virtuales y se apropia de un modo de entender el mundo diferente a otros**. A modo de ejemplo, el siguiente testimonio: “El año pasado empecé a agregar a gente que después se volvieron amigos por jugar dos o tres horas todos los días (semanalmente por ahí juego más de diez horas con esos chicos). Incluso, algunos de esos chicos saben más cosas más que amigos que veo en persona, porque les he contado cosas que por ahí acá no cuento” (Lucas 21 años).

Un segundo lugar de problematización que presenta el artículo es el de la **construcción del yo en redes y la centralidad del avatar**. Desde allí, propone pensar los procesos de intimidad y extimidad como lugares de presentación de sí. Dichos procesos no pueden pensarse por fuera de las lógicas de exhibición de las redes, pero en el caso *gamer* adquiere una centralidad particular porque quien ejerce las acciones y se construye como héroe es el avatar, esa construcción artificial del yo que funciona como *alter-ego*.

El tercer lugar sobre el que el artículo explora es **el lugar del mercado en estas prácticas juveniles**. Porque a la actividad estrictamente del *gamer* se le suma el funcionamiento de las plataformas de *streaming* y las lógicas de popularidad que exhibe el mercado en dichos formatos. Afirman los autores: “El ejemplo más conocido es Ninja, el mejor *gamers* de Fornite del momento. Ninja es un pibe que entendió perfectamente el mundo del entretenimiento. Aparece con el pelo teñido de diferentes colores, baila, hace imitaciones en cámara mientras corre por el mapa matando a otros usuarios que aparecen adelante y habla con algunos de sus amigos más como si se tratara de un programa de radio o un podcast que de un videojuego. Todo mientras lee mensajes de quienes miran su transmisión y le hacen donaciones”.

Estas tres zonas de problematización –**la sociabilidad, la autorrepresentación y el mercado**– se convierten en ejes centrales a la hora de pensar la identidad juvenil. En el caso de los *gamers* (jóvenes que se identifican a un grupo de pertenencia a partir de sus prácticas con los videojuegos *online*) cobra especial interés el lugar del consumo y la adscripción identitaria que otorga el mercado en la valoración de subjetividades deseables.

Finalmente, el trabajo pone el acento en la industria de los videojuegos con datos y estadísticas que dejan de manifiesto **el potencial de rentabilidad de dicha industria y el lugar de los jóvenes como clientes privilegiados**. Si a ello se le suma la posibilidad de ser un *gamer* “rentado” los autores advierten sobre la llegada de un nuevo tipo de empleabilidad que ya se puede observar con el fenómeno de *youtubers* y *tiktokers* que cobran grandes sumas de dinero por su condición de *influencers*. Difícil dejar de lado una reflexión necesaria sobre las **condiciones del trabajo en el mundo que vivimos, donde la flexibilización y la adaptabilidad son moneda corriente**. En ese sentido, estas prácticas ponen en evidencia una serie de habilidades, valores y competencias que, sumado a desarrollos cognitivos, están potenciando subjetividades compatibles con el desarrollo del mundo global y sus necesidades.

## El fenómeno del K-Pop en la juventud argentina

En este caso, el artículo de Vera Gutiérrez, Melisa Katok, Simón Librandi, Julia Sobredo y Juan Waslet presentado en el marco de la cátedra aborda el fenómeno del **fanatismo por el K-Pop que ha surgido en los últimos tiempos entre los jóvenes argentinos**: ¿qué imágenes se ponen en juego? ¿Qué se recupera de la cultura oriental? ¿Cómo se apropian de otros modelos de belleza? Y nuevamente, ¿cómo opera el mercado y el consumo en los procesos de construcción de identidad?

Se recuperan entrevistas a jóvenes entre 13 y 19 años y se pone en juego lo que los autores definen como las técnicas del extrañamiento metodológico entendido como “una estrategia extendida en el campo de las ciencias humanas y sociales con tendencia a la búsqueda de una objetivación cualitativa, que pretende acceder a la singularidad de los fenómenos” (Alvarez Pedrosian, 2009, p. 5).

El eje central del trabajo sin duda es la pregunta por la cultura o, mejor dicho, por el **rol formativo de las prácticas culturales**. Surgen en los testimonios el lugar de **las redes como ventanas de acceso a lógicas globales de consumo** y, por supuesto, a estándares de consumo, en este caso, del pop en su versión coreana. De ahí la relación consumo-tecnología-apropiación de modelos globales, más allá de las fronteras territoriales.

Se recuperan, además, reflexiones acerca del **neoliberalismo como esa etapa del capital que se apropia de la subjetividad y la coloniza** (Aleman, 2016) y se inserta el consumo del *K-pop* en esa lógica de atribución de estéticas globales que producen objetos de consumo hegemónicos e iguales, sin tener en cuenta los aspectos locales de las culturas.

Sin duda un gran aporte es el de la historización del pop coreano como estrategia cultural de exportación y asimilación global y la caracterización de dicha música. Al decir de los autores, en su trabajo:

El *K-Pop*, o pop coreano, surgió a partir de una iniciativa del gobierno de Corea del Sur en el desarrollo de la década de 1990, con el objetivo de "exportar" la cultura coreana, así como Hollywood produce y reproduce la de Estados Unidos. Tuvo, como punto referencial, la aparición de un videoclip cuyo tema se denominó "Gangnam Style", y que alcanzó la máxima cantidad de reproducciones en la historia de la plataforma YouTube. Fueron 2.623.115.900.000 vistas a lo largo y a lo ancho del planeta interconectado. SM Entertainment, productora de entretenimientos, fue la génesis del dispositivo que empezó a imaginar esa exportación, en un contexto de conglomerados empresariales como Samsung y Hyundai que sustentaron y sustentan el desarrollo del país.

Estamos hablando de la música popular moderna de Corea del Sur, que incluye un mix entre el *hip-hop*, la música electrónica y otros géneros occidentales e incluso restos del propio folklóre musical coreano, denominado Hanguk Eumak. Dentro del género existen grupos formados solamente por varones, grupos formados solamente por mujeres, y también solistas. Quienes forman parte de ellos se visten con diversos colores, mezclan términos del idioma propio y el inglés, tanto como el español –en pocas ocasiones–, sumado todo al gran show montado en las producciones audiovisuales, cargadas con luces, bailes y erotismo.

Desde un marco conceptual que recupera a Sibilía (2008) y a Bauman (2007), las autoras del artículo ponen el acento en las lógicas de consumo global y el lugar que dichas lógicas asumen en los procesos de subjetividad posmoderna. En esta línea, Bauman (2007) afirma:

Los colegiales y colegialas que exponen con avidez y entusiasmo sus atributos con la esperanza de llamar la atención y quizás ganar algo de ese reconocimiento y esa aprobación que les permitiría seguir en el juego de la socialización; los clientes potenciales que necesitan expandir su nivel de gastos y límite crediticio para ganarse el derecho a un mejor servicio; los futuros inmigrantes que se esmeran en conseguir pruebas de que son útiles y necesarios para que sus postulaciones sean consideradas: estas tres categorías de personas, en apariencia tan distintas, son instadas, empujadas u obligadas a promocionar un *producto* deseable y atractivo, y por lo tanto hacen todo lo que pueden, empleando todas las armas que encuentran a su alcance, para acrecentar el valor de mercado de lo que tienen para vender. Y el producto que están dispuestos a promocionar y poner en venta en el mercado no es otra cosa que *ellos mismos* (p. 17).

Finalmente, un punto importante a destacar es la valoración que, en este esquema de consumo, se le adjudica a la pureza de los jóvenes *K-pop*. De las entrevistas surgen

**representaciones de jóvenes sanos, sin drogas, sin impurezas, elegidos y diseñados para que la industria los comercialice** (recordemos que los *idol* del K-pop viven aislados de la sociedad en permanente entrenamiento para la industria). Estas representaciones, si bien aún no son mayoritarias, ocupan un lugar central sobre todo en los más jóvenes (a partir de 9/10 años) y **operan como horizonte simbólico deseable: el de la perfección.**

Sin duda, el *K-pop* es un fenómeno a tener en cuenta en futuros trabajos de investigación sobre consumos juveniles.

## Jugger en La Plata

Este trabajo de Rodrigo de Francisco y Martín Jaureguiberry recupera el origen, las reglas, los códigos, las características de las “armas” utilizadas, entre otras cuestiones, que le dan forma a una disciplina llamada *Jugger* que se practica en las plazas de la ciudad de La Plata y que se presenta bajo el formato de batallas.

La potencialidad de la investigación reside, sin dudas, en la **descripción de las particularidades del juego y en los valores que se manifiestan en una práctica corporal**. Es decir, se trata de analizar los sentidos asociados a un juego que **obliga a respetar reglas, códigos y que pone en escena cuerpos jóvenes ocupando el espacio público**.

El *jugger* es un deporte de semicontacto en el que no se permiten golpes fuertes en ninguna parte del cuerpo y, al mismo tiempo, es una disciplina en la que **prima mucho más la táctica, la estrategia y la destreza que la fuerza física**. Para jugar un partido se necesitan 10 jugadores, 5 por cada equipo en un campo de 20 por 40 metros. Los puntos se anotan apoyando el *jugg* (una especie de pelota de rugby) en la base que cada equipo tiene en el extremo del campo. Cada equipo tiene un corredor, que es el único que lleva el *jugg* y puede anotar. El resto de los integrantes del equipo tienen lo que se denominan *pompfens* que son unas cañas con una extensión reglamentaria recubiertas con poliespuma para no dañar al adversario y uno por equipo tiene una *kette*, que es una especie de bola unida a una cadena que se utiliza para alcanzar a los rivales. El objetivo de los jugadores que tienen las *pompfens* es proteger al corredor de su equipo para que éste llegue a la base del equipo rival. Cada vez que un jugador es tocado por una *pompfens* debe agacharse, apoyar una rodilla en el suelo y quedarse inmóvil durante un intervalo de 5 piedras en caso de ser alcanzado por una *pompfens* o de 8 piedras si es a través del *kette*. Para quedar bloqueado un jugador debe ser alcanzado en cualquier parte del cuerpo menos en el cuello o la cabeza. Si dos jugadores se tocan al mismo tiempo, ambos quedan bloqueados. El corredor que logra apoyar la en la base del rival logra el punto. Luego de esto se vuelve a poner el *jugg* en el medio del campo y los equipos a tomar las posiciones del inicio. El tiempo es contado en intervalos de 1,5-2 segundos marcados acústicamente con un pitido corto llamado "piedra". Un partido de *jugger* usualmente se compone de dos mitades de 200 intervalos o piedras.

En el *jigger*, las armas son confeccionadas por los propios participantes, pero deben respetar unas medidas y protecciones reglamentarias. Antes de poder utilizarse se les debe realizar un testeo de seguridad para confirmar que no pueden herir o lastimar al rival. Las características de cada una de esas armas son las siguientes:

- El *Q-Tip* es un bastón largo con un agarre central y posterior. Puede medir hasta 200 cm de largo repartidas en 60 cm zona de golpeo, 80 cm agarre y 60 cm zona de golpeo
- El bastón, *stab* o lanza es un arma que puede medir hasta 180 cm de largo repartidos en 90 cm zona de golpeo, 20 cm zona de agarre, 50 cm de zona de defensa y 20 cm de zona de agarre. A diferencia del *Q-Tip*, debe ser manejado con las manos dispuestas en dos asideros diferenciados, uno en el extremo y otro cerca de la zona central. Esta arma tiene la particularidad de que no se puede estocar con ella
- El mandoble o espada larga puede medir hasta 140 cm, repartidos en 40 cm de agarre y 100 cm de filo. Debe ser manejada con las dos manos dispuestas sobre el agarre
- La espada corta puede medir hasta 85 cm, partidos en 20 cm de agarre y 65 cm de filo. Se puede combinar con un escudo con una segunda espada corta
- El escudo es un elemento defensivo de forma circular con un diámetro máximo de 60 cm. No se permite golpear o pinchar con él
- La cadena o *kette* es un arma con una medida máxima de 320 cm. El conjunto está conformado por una pelota de espuma de 20 cm de diámetro unida a una cadena plástica de 300 cm de longitud y un agarre para la muñeca de 20 cm.

Tres de los jugadores del equipo pueden escoger el arma que prefieran mientras que uno debe tener un *kette* y otro es el corredor.

Hasta aquí, la descripción técnica de la disciplina/deporte. Pero, ¿cuáles son los sentidos sociales asociados a la práctica del *jigger*?

En primer lugar, los autores ponen el acento en la **legitimidad de apropiación del espacio público**: el *jigger* no requiere estadios ni lugares cerrados, es un juego de las plazas, abiertos a todos y todas las que se quieran sumar y a la vista de la ciudadanía que se acerca, sobre todo por curiosidad.

En segundo lugar, es importante señalar las **habilidades y competencias que se ponen en juego** a la hora de practicar *jigger*: desde la confección de las propias herramientas, hasta el conocimiento de los reglamentos, pasando por la asunción de determinados roles, que nunca son fijos ni estancos.

En tercer lugar, aparece **la figura del Estado como legitimador de una práctica deportiva novedosa**. De ahí el reconocimiento del *jigger* como un juego que promueve **la cordialidad, la honestidad y la sana competencia**, aunque a primera vista pueda verse como una puesta en escena violenta. Con dichos argumentos, el Concejo Deliberante de La Plata lo declaró de interés municipal por “promover la actividad física entre los jóvenes brindándoles facilidades en los espacios verdes de la ciudad”.

Finalmente, los autores destacan **la práctica en su dimensión sociocultural y en los sentidos de pertenencia que los jóvenes desarrollan alrededor del juego**. Asumiendo el marco conceptual de Gilberto Giménez (1997) reconocen variables que hacen a la identificación, el autoreconocimiento y el heteroreconocimiento, que surge de la mirada de varios actores sociales: los vecinos, el Estado, los medios. Reconocen, siguiendo la matriz de análisis de Giménez, rasgos distintivos como la vestimenta y las armas, y recuperan los símbolos y códigos compartidos como la honestidad para jugarlo, el trabajo en equipo, el rechazo al individualismo en la práctica y el amor por el deporte y la actividad física.

## Referencias

- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Alvarez Pedrosian, E. (octubre de 2009). La experiencia del extrañamiento. En *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM): Diversidad y Poder en América Latina*. Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Recuperado de <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2009/06/la-experiencia-del-extranamiento.html>
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen Arazi, D. (2016). *Jóvenes a cielo abierto*. La Plata: Malisia Editorial.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, 9 (18).
- Mata, M. (1985). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*. Buenos Aires: La Crujía.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

# Las autoras

## Coordinadoras

### **Martins, María Susana**

Especialista en Comunicación Digital, Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente titular del Seminario de Transformaciones Culturales y Educación (FPyCS) y Adjunta de Introducción al Estudio de los Lenguajes y los Discursos (FPyCS). Actualmente se desempeña en el área de la Dirección de Planificación y Comunicación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Autora de los artículos *Profesorados en Comunicación Social: tecnicidades y perfiles de egresados* (2017) y *Subjetividad contemporánea en relatos biográficos: el yo que sufre tiene la palabra* (2015). Investigadora formada en el Proyecto de Investigación sobre Formación Docente en los Profesorados de Comunicación Social (FPyCS). También es Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

### **Gómez, Noelia Soledad**

Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación de la Facultad de Informática (FI), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Profesora en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS). Es Ayudante Diplomada de Pedagogía Cátedra 1 y Seminario de Transformaciones Culturales y Educación (FPyCS). Investigadora en formación del Laboratorio de Investigación en Nuevas Tecnologías Informáticas de la FI (UNLP). Participa de varios proyectos de investigación y extensión en el área de Tecnologías y Educación. Docente contenidista de la Dirección de Tecnología Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente cursa el Doctorado en Comunicación de la FPyCS (UNLP).

## Autoras

### **Rosales, María Belén**

Especialista en Periodismo, Comunicación y Género, y Licenciada en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Profesora Adjunta del Seminario de Transformaciones Culturales y Educación del Profesorado en Comunicación Social (FPyCS, UNLP) y docente del Seminario de Comunicación y Género de la Especialización en Periodismo, Comunicación y Género (FPyCS, UNLP).

**Giménez, Guadalupe**

Comunicadora y Profesora en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Diplomada en Estudios de Violencia de Género, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires (UTN-BA). Ayudante de Cátedra del Seminario de Transformaciones Culturales y Educación - Comunicación Institucional (FPyCS UNLP).

Martins, María Susana

Transformaciones culturales y educación : cultura, cuerpo y subjetividad / María Susana Martins ; Noelia Soledad Gómez. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-950-34-2092-8

1. Cultura Digital. 2. Jóvenes. I. Gómez, Noelia Soledad. II. Título.  
CDD 306.43

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata  
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina  
+54 221 644 7150  
edulp.editorial@gmail.com  
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022  
ISBN 978-950-34-2092-8  
© 2022 - Edulp

**S**  
sociales

  
Edulp  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA