

Juventud y cuidado de la vida: ejes epistémicos para una propuesta pedagógica situada

Youth and Care of Life: Epistemic Axes for a Situated Pedagogical Proposal

Aída Georgina Sandoval Orozco
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO
georginasandovalorozco@protonmail.com

RESUMEN

El artículo propone algunas pistas de trabajo pedagógico en el terreno teórico-metodológico sobre el cuidado de la vida orientado a jóvenes que cursan la educación media superior. La restitución de la historicidad como herramienta de intervención y acción biográfica puede contribuir a restablecer las pautas del reconocimiento mutuo y a la emergencia de simbolizaciones que tramitan los conflictos cotidianos. Utilizando la sociología clínica como estrategia comprensiva y las premisas de la epistemología del sur sobre el cuidado de la vida, concluimos que la comprensión de la historia propia resulta central para impulsar la capacidad de acción de los estudiantes sobre la realidad.

Palabras clave: juventud, cuidado de la vida, epistemología del sur, historicidad, sociología clínica, pedagogía

ABSTRACT

This paper sets forth some tips of pedagogical work in the theoretical-methodological realm about the care of life directed to young people in upper high school. Restitution of historicity as a tool for intervention and biographical action may contribute to re-establish the guidelines of mutual recognition and to the emergence of symbolizations that transit everyday conflicts. Through clinic sociology as a comprehensive strategy and the premises of the South epistemology, it concludes that the understanding of self-history is fundamental to promote the students' ability of action on reality.

Keywords: youth, care of life, South epistemology, clinic sociology, historicity, pedagogy

Actualmente, la educación formal es, cada vez menos, un referente de movilidad social y, cada vez más, un mecanismo de exclusión para los jóvenes. El evidente desinterés por sus contenidos pone en duda la viabilidad de las exigencias disciplinarias en el currículo y el sentido mismo de la escuela. Las líneas que siguen tienen el propósito de articular una propuesta teórico-metodológica de intervención pedagógica dirigida al cuidado de la vida en adolescentes durante la educación media superior. Nuestro eje de trabajo gira en torno a la capacidad de la historia y la historicidad frente a las demandas de simbolización, alteridad, comunidad e incluso de autonomía para la preservación y cuidado de la vida con un enfoque situado. Para ejemplificar nuestro argumento tomaremos el contexto sociohistórico de jóvenes que nacieron entre 2001 y 2003, so pretexto de comprender la realidad que enfrentan.

Con este objetivo, la estructura del presente trabajo consta de cuatro apartados. En el primero se describe la relevancia del enfoque interrelacional de la categoría de juventud con un panorama de la situación de los jóvenes en México y las aportaciones analíticas que, en la literatura sobre el tema, han dado cuenta de factores que incrementan las condiciones de vulnerabilidad de los mismos. Como parte del abordaje que proponemos, el segundo apartado expone la situación política, económica y social que organiza el proyecto biográfico de los jóvenes nacidos entre 2001 y 2003 y de sus padres. El tercer apartado enlaza las crisis puberales propias de la adolescencia, con las crisis histórico-sociales que nos presenta la realidad reciente. En este sentido, la demanda de simbolizaciones y de resistencia frente a la crisis del cuidado, preservación y reproducción de la vida nos remiten al último apartado, en el que expongo los ejes de una propuesta pedagógica a partir de la historicidad como una herramienta que permite restituir los lazos sociales. Nuestra hipótesis advierte que desde la reelaboración del pasado en tiempo presente es posible intervenir en la realidad desde otra episteme: donde lo aprendido en la vida de todos los días es legítimo y pertinente.

JUVENTUD, UNA DIMENSIÓN RELACIONALMENTE CONSTRUIDA

Como señala Reguillo (2012), la categoría de jóvenes es, en sí, heterogénea. Sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales. Las perspectivas teóricas utilizadas hasta ahora: la juventud como grupo social, las aproximaciones explicativas cercanas al desarrollo biológico o psicologistas o las explicaciones con un enfoque generacional¹ han mostrado limitaciones que orientan las investigaciones hacia la necesidad de abordar la juventud como un fenómeno histórico, relacional, social y culturalmente construido (Kustrín, 2007; Reguillo, 2012). La autora sostiene que los jóvenes han adquirido visibilidad e interés analítico por su paso en las instituciones de socialización como sectores incorporados, por ejemplo, en el entorno de la educación, desempeñando un rol y ocupando un lugar casi siempre pasivo en el contexto de lo socialmente esperado. Ellos, por su parte, han buscado estrategias novedosas desde la micropolítica² en el día a día, configurando otros espacios donde sí pueden emerger como protagonistas. Es así que el problema de investigación que se presenta en este trabajo está enmarcado en el desfase entre las necesidades de los jóvenes, la realidad excluyente y el desgaste de las instituciones para corresponder a sus demandas.

Ser joven en el contexto de la política neoliberal en México

En México, como en América Latina, la población joven ha mostrado un crecimiento porcentual constante desde la década de los ochenta. Sin embargo, el interés institucional sobre la juventud ra-

¹ El biologismo retoma la idea de ciclo vital desde el enfoque de la sociología funcionalista y la psicología evolutiva. El hecho juvenil es visto linealmente en términos físicos y sociales hacia la adultez respecto a la toma de roles. La perspectiva de las generaciones aborda el conflicto entre jóvenes y adultos. Ha sido criticado por hacer una representación homogeneizadora de los jóvenes y una percepción externalizada o marginalista respecto de los grupos de edades. (Pueden consultarse Erickson, 1989; Allerbeck y Rosenmayr, 1979 y Jensen y Meckling, 1976).

² Para una revisión del concepto de micropolítica consultar a Foucault (2009) y Alvim (2011). Sobre la utilización del concepto de micropolítica en la investigación sobre juventud y educación se puede consultar a Giovine (2011).

dica en su valor productivo y de disciplinamiento frente a la peligrosidad de conductas fuera de la norma. La población joven representa cerca de la tercera parte de la población del país y en este sentido es considerada un “bono poblacional”; es decir, fuerza de trabajo y posibilidad de crecimiento económico e incremento en la capacidad productiva. El informe sobre juventud publicado por Conapo en 2010 advierte que, de no atender sus necesidades y garantizar su llegada a la vejez fuera de contextos precarios, un efecto del excedente poblacional en este grupo de edad agudizará los problemas derivados de una población envejecida, con oportunidades laborales precarias y complejos cuadros epidemiológicos.

De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015, en el país 25.7% de la población total tiene de 15 a 29 años, 50.9% son mujeres y 49.1% son hombres, entre los que 35.1% son adolescentes de 15 a 19 años. El informe de Conapo sostiene que, en general, no asistir a la escuela se vuelve un rasgo muy particular conforme avanza la edad. La deserción en la adolescencia y la adultez temprana es un problema crítico y centra la atención ya no sólo en el acceso e inclusión de los jóvenes a la escuela, sino en su permanencia. El carácter obligatorio en la educación media superior, que se alcanzó en 2011, no ha logrado desincentivar la participación de los jóvenes en el trabajo en favor del estudio. Se han recuperado estudiantes, sobre todo mujeres, que antes se dedicaban al trabajo reproductivo de sus hogares, pero los hombres tienen mayor presencia (prácticamente el doble) entre la población que se dedica a trabajar. Las mujeres son más relevantes entre la población que estudia y, principalmente, entre quienes se dedican a las actividades domésticas (donde hay alrededor de siete mujeres por cada hombre).

Bourdieu y Passeron (2019) sostienen que la principal contribución del sistema educativo no reside en equiparar las oportunidades, sino en reproducir las desigualdades existentes, ahora trasmutadas en socialmente justas y legítimas gracias al discurso meritocrático. En este sentido, Popkewitz (2010) enlaza las propuestas de integración vertical respecto a los excluidos con lo que él denomina abyección. A contrapelo, consideramos en estas líneas que, desde el diagnóstico que elabora la epistemología del sur sobre el contexto actual, la “no existencia” de facto de sectores amplios de la población mundial es funcional para los grupos dominantes (Santos, 2002, 2012). Así,

la idea de rescatar a los grupos no integrados forma parte de un conjunto de mecanismos de control que, como advierte Agamben (2004), encuentra su expresión más sofisticada en el derecho de muerte que se adjudica arbitrariamente el Estado, en los casos en que éste es cooptado por dichos intereses.

Las prácticas y estilos contractuales de las clases desfavorecidas son expresiones de una resistencia cultural frente a un sistema dominante, del cual la institución educativa es parte. La resistencia a la cultura escolar tiene efectos no deseados que contribuirán a relegar a los pobres a ocupaciones manuales y más precarias de trabajo. La escuela primero retribuye a los estudiantes pertenecientes a los sectores privilegiados, como argumentan Bourdieu y Passeron (2019). En esta discusión, las propuestas de la educación popular han jugado un papel central para sistematizar la capacidad de los sectores populares organizados con objeto de incorporar otras epistemes en la educación formal y no formal, abonando a la incorporación de los estudiantes, padres de familia y comunidad en la articulación de los currículos educativos (Freire 1996; Adams, Streck y Moretti, 2017).

Es así que, en México, en 2009, de los jóvenes que han tenido mayor posibilidad de insertarse al mercado laboral en trabajos subordinados, uno de cada seis son trabajadores sin pago, siete de cada cien trabajadores son por cuenta propia y apenas 0.5% son empleadores. Los adolescentes reportan una proporción tres veces superior (25.1%) a la de los adultos jóvenes entre los trabajadores sin pago, mientras que 60 % de los jóvenes recibían menos de dos salarios mínimos, es decir, menos de 100 pesos por día de trabajo (INEGI, 2010).

La maternidad representa otro obstáculo para acceder a mejores condiciones. En 2000, nueve de cada diez madres jóvenes percibían menos de tres salarios mínimos. Otro factor de riesgo se relaciona con la dinámica migratoria. Una cuarta parte de los movimientos migratorios internos y alrededor de 40% de la migración internacional corresponden a la población entre 15 y 24 años de edad.

Con base en la información del Censo 2010, se observa que, de cada diez personas de 15 a 29 años, aproximadamente tres son *ninis*.³ Esta condición afecta mayoritariamente al sexo femenino, ya que, entre la población entre 15 y 29 años, eran *ninis* cuatro de cada

³ Término que se refiere a quienes “ni estudian ni trabajan”.

diez mujeres y sólo uno de cada diez hombres. Es decir, de cada diez *ninis*, aproximadamente ocho son mujeres y dos son hombres. Los adolescentes son susceptibles a esta condición en la etapa previa al ingreso a la educación media superior, cuando no logran ingresar al bachillerato, cuando no ingresan a la educación superior o en el caso de abandonar la escuela durante algún semestre intermedio.

En estas condiciones, resulta relevante el concepto de vulnerabilidad, que surge dentro del campo propio de las ciencias ambientales, relativo a los riesgos naturales que enfrenta la población (Prowse, 2003). Otros enfoques (Hilhorst y Bankoff, 2004) han destacado la importancia de las dimensiones estructurales de la vulnerabilidad sociodemográfica y ambiental como producto de una construcción social generada a partir de desigualdades sociales, falta de oportunidades y de acceso a la protección social.

La CEPAL reconoce que las personas son vulnerables por conflictos internacionales o nacionales (guerra contra el terrorismo), crisis económica (González, 2009), cambios en el mercado laboral y probable pérdida de empleo, disminución de ingresos y de consumo, problemas de vivienda y acceso a la misma, pérdida de cobertura social y asistencial, procesos de renovación urbana, pertenencia a grupos minoritarios, maternidades tempranas, cambios en la estructura familiar, avance de la edad, cambios de residencia, procesos migratorios, entre otros. (Banerrechea *et al.*, 2002). Esta vertiente considera la exposición a riesgos e identifica aquellos que cuentan con capacidad para defenderse (CEPAL, 2002).

La probabilidad diferenciada de hacer frente a un contexto de vulnerabilidad y recuperarse (Banerrechea *et al.*, 2002) es planteada desde la perspectiva socioclínica que proponemos, distanciándonos de las vertientes teóricas y conceptuales cercanas al darwinismo social y al individualismo metodológico. Si bien el concepto de vulnerabilidad es comúnmente utilizado para plantear mecanismos de intervención en política pública, críticas a este enfoque dan cuenta de las relaciones de dominación que subyacen a la capacidad de los grupos humanos para enfrentarla, como lo explican las perspectivas decoloniales o del feminismo comunitario. Este giro permite visibilizar las relaciones de poder y resistencia que ponen en juego los grupos vulnerados o despojados en sus derechos. Con ello, se explicita la forma

en que una minoría se ha adjudicado la capacidad de definir los parámetros de ordenación social en una lógica de subordinación que emplea la apropiación de los recursos naturales, el valor del trabajo, la jerarquización sexogenérica, entre otros. Así, los vulnerados no son víctimas, sino luchadores frente al despojo en el que se juega el cuerpo, los territorios, los recursos, etcétera (F. Comunitario, 2014).

En América Latina, frente a la falta de derechos sociales, los pobres contaban con la comunidad, la familia o incluso las relaciones clientelares; sin embargo, el individualismo rompió los lazos de apoyo, incrementó la incertidumbre y retrasó los roles característicos de la vida adulta (Saraví, 2009). Pese a la lectura normativa de los roles juveniles de este enfoque (cuyos límites ya se mencionaron líneas arriba), el autor expone las dificultades que demandan atención para esta población.

Saraví (2009) identifica que estos factores retrasan la maternidad en las mujeres y posterga la unión conyugal en jóvenes de los sectores medios y populares. Según sus resultados de investigación, existen tres tipos de desigualdades que se van acumulado en ciclos de vulnerabilidad: 1) desigualdades privadas que se estructuran con la transición familiar; 2) desigualdades locales vinculadas con la organización del espacio urbano, y 3) desigualdades institucionales, como es el caso del acceso a la educación.

En el caso de las desigualdades locales, la concentración urbana de los sectores más desfavorecidos es un rasgo característico en América Latina, pero actualmente se ha agregado a éste el aislamiento social. Al escaso desarrollo de un mercado de trabajo local, el debilitamiento del capital social de una comunidad sin acceso a empleos ni capacidad de consumo se vincula también con la erosión de las redes sociales, los procesos de aislamiento y el paulatino acortamiento de la solidaridad social. Los hogares tienden a reservar sus activos para sus propios miembros o para sus círculos más cercanos.

En lo que respecta a la exclusión institucional, en la literatura se abordan tres ejes: a) Los organismos internacionales reconocen los riesgos a los que se asocia la pobreza en los jóvenes y su posible inserción a la esfera de la ilegalidad, enfocándose en la prevención de conductas violentas (Torres, 2005). Críticas a estos enfoques han considerado los riesgos de criminalizar a los jóvenes en situación de

pobreza. b) Abordaje de la necesidad de atención estratégica para el desarrollo de los países latinoamericanos donde los jóvenes representan un activo de la región (Gallart, 1996). Estos trabajos se plantean la necesidad de insertarlos en mercado laboral y la prevención de conductas disfuncionales. c) Análisis interesados en el ámbito educativo, en la relación entre la deserción escolar, rendimiento académico y las condiciones de pobreza de origen.

GENEALOGÍA DE LA CRISIS: DE LAS INSTITUCIONES DE ACOGIDA A LAS LÍNEAS ABISMALES EN LAS BIOGRAFÍAS JUVENILES

Una consideración importante desde la propuesta analítica empleada en este trabajo es partir del contexto histórico social que va configurando la biografía de los actores. Las huellas de crisis constantes en el país se dejan ver en los conflictos personales de los jóvenes y de sus padres. Estas crisis han impactado profundamente el funcionamiento y legitimidad de las instituciones familiares, políticas y económicas. En el año 2000, cuando nacieron los jóvenes de nuestro interés, México experimentaba, tras 71 años de gobiernos priistas, la alternancia política del poder ejecutivo con el triunfo del panista Vicente Fox Quezada. Para 2003 las denominadas políticas de corte neoliberal cumplieron 21 años.

Con Vicente Fox avanzó la segunda generación de reformas estructurales impuestas por el Consenso de Washington con ciclos de privatización, orientación de la economía al mercado externo y control de variables macroeconómicas. En 2006, nuestros jóvenes cursaban la educación primaria, mientras Felipe Calderón, segundo gobierno de la derecha en la presidencia, fue electo. Calderón inicia la privatización de la seguridad social. En 2011, la industria eléctrica fue concesionada a privados.

Este periodo registró los niveles de violencia más altos en los últimos cincuenta años. Con una elección cuestionada, una guerra entre carteles de la droga y un aumento considerable del consumo de droga en el territorio, Calderón empleó una política punitiva militarizada. Con una escalada de violencia a niveles nunca vistos, el número de víctimas creció de manera exorbitante. Hoy el secretario

de seguridad de su gobierno enfrenta un juicio en la unión americana por narcotráfico, con la sospecha de que ambas cabezas de los gobiernos panistas gobernaron vinculadas al tráfico de drogas. Así, los jóvenes que nacieron con la alternancia terminan los estudios de primaria en medio de un fuerte contexto de violencia social y política que se calcula en cerca de 90 000 muertos, con una tasa anual de 19.6 homicidios por cada 100 habitantes en 2017. En diez años de supuesta guerra contra el narcotráfico, 42 251 jóvenes murieron violentamente, cifra sin precedentes. Las tasas más altas de muertes por homicidio se encuentran entre quienes tienen de 15 a 30 años de edad, aunque en los rangos de edad de diez a 19 años es del doble, como advierte la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en su informe *Violencia, niñez y crimen organizado*, publicado en 2016 (Camacho, 2018).

El periodo de gobierno más reciente para los jóvenes que entrevistamos es el que inició el 1 de julio de 2012, cuando se encontraban cursando la educación secundaria y, a su egreso, debieron pasar por el proceso de evaluación para el ingreso al nivel medio superior. Dicho proceso excluye a una gran cantidad de jóvenes del acceso a la educación media en un momento histórico que incentiva el surgimiento de pequeñas escuelas privadas. Es éste un mecanismo que decidirá sus trayectorias escolares. Mientras ellos son evaluados y algunos expulsados del sistema escolar, Enrique Peña Nieto, candidato por el PRI y el Partido Verde Ecologista de México, ganaba la elección presidencial. Su gobierno protagonizó una de las etapas de la historia con mayor corrupción, despilfarro en el uso de recursos públicos, narcotráfico y represión política con constantes violaciones de derechos humanos.

El gobierno de Peña inició haciendo frente al movimiento juvenil #YoSoy132, que protestó contra la negativa de las televisoras para transmitir el debate entre los candidatos a la presidencia. El movimiento fue reprimido. En este sexenio se llevó a cabo la reforma energética que entregó la renta petrolera a las empresas trasnacionales, dejando al país subordinado a los intereses geopolíticos de Estados Unidos. Se aprobó la reforma educativa dirigida a la modificación de las relaciones laborales con docentes, de acuerdo con las exigencias de los organismos internacionales.

Lo más grave en la memoria colectiva del sexenio fue la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos, de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero, donde estuvieron involucrados funcionarios del gobierno en contubernio con la delincuencia organizada. Este acto provocó un movimiento social con fuerte apoyo. El sexenio terminó con el triunfo electoral del partido de izquierda, encabezado por Andrés Manuel López Obrador.

Para hablar del árbol genealógico de los jóvenes, observemos el contexto histórico en que se desenvuelven los lazos que sus padres tejieron en la etapa de juventud. Cabe decir que los adolescentes de nuestro interés son la segunda generación de los gobiernos neoliberales cuya política había ya avanzado durante la juventud de sus padres. Desde 1982, la política neoliberal se tradujo en el abandono del Estado interventor. Toda la actividad productiva y comercial empezó a destinarse al mercado mundial, en particular norteamericano; se dio prioridad al capital financiero en lugar del capital productivo, con vistas a insertar a nuestro país en la globalización de la mano de las grandes corporaciones (Salazar, 2004).

Durante el gobierno de Salinas (1988-1994) se concretó la entrada de México al Tratado de Libre Comercio entre en EU, Canadá y México; nuestro país se consolida como exportador de maquila a bajo costo, frente al debilitamiento del mercado interno y la permanente subvaluación del peso. Este sexenio finaliza con el levantamiento armado del EZLN, el 1º de enero de 1994.

Con el gobierno de Zedillo Ponce de León (1994-2000) se produjo el “error de diciembre”. El resultado, en el ámbito internacional, se concretó en una situación de emergencia financiera y en la caída de las bolsas de valores en América Latina. La primera crisis de la globalización hizo acto de presencia. El sector bancario, en su totalidad, fue técnicamente declarado en bancarrota. En febrero de 1995 se instrumentó su rescate financiero. Durante este sexenio se modificó la Ley del IMSS para privatizar el sistema de pensiones (surgen las Administradoras de Fondos para el Retiro –Afores–), se privatizó Ferrocarriles de México, aeropuertos y la comunicación satelital.

Esta etapa del sistema capitalista, denominada globalización, presenta características inéditas: actividades internacionalmente

dispersas, una nueva articulación de las dimensiones de tiempo y espacio (Castells, 1998), el trastrocamiento del concepto de “Estado nacional”, el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación permeando las actividades productivas y financieras. El sistema financiero adquiere un carácter globalizado, acompañado de una devastación ecológica con impacto global.

Los jóvenes de nuestro interés nacieron en un país subdesarrollado, dependiente, que busca insertar a México en el concierto de la globalización como un país proveedor de materias primas, mano de obra barata, maquila y ensamblaje. Este proceso histórico enmarca las crisis biográficas, la pérdida del empleo en los padres, la disolución de los matrimonios, la imposibilidad de acceso a la vivienda propia, el trabajo precario y sin prestaciones para los padres, el abandono económico o afectivo hacia los adolescentes. Las biografías de padres e hijos han sido golpeadas por las constantes crisis de un país saqueado. Las crisis nacionales han abierto líneas abismales en las biografías personales de amplios sectores de la población nacional, es decir, espacios de no existencia en la vida de los jóvenes, espacios que oscilan entre lo ilegal y la invisibilidad: la probabilidad de exclusión del sistema educativo, el contacto con las drogas, la violencia cotidiana institucional o en las calles, las amenazas y el temor constante de desaparición para las mujeres adolescentes, etc. La globalización, la profundización de las políticas neoliberales y sus privatizaciones ha estado acompañada de un fuerte mecanismo de violencia social y política, corruptela y debilitamiento institucional.

La categoría de juventud demanda copresencia, es decir, visibilidad, voz y capacidad de intervenir en la realidad en favor de sus intereses, roles, prácticas, y experiencias en relación con los otros grupos sociales con quienes socializan. Considerar a la población joven como fuerza de trabajo habla de la incapacidad con que las instituciones con poca legitimidad, e incluso bajo sospecha de ilegalidad, plantean respuestas a los no existentes de facto. Este panorama arroja a sectores amplios de la población a vivir dentro de experiencias que trascurren en las líneas de frontera, entre su existencia como dato demográfico y la invisibilidad de sus deseos y expectativas.

Quienes habrán de soportar el peso de las demandas de producción de mercancías y bienes, sin derechos laborales son ellos.

La hipótesis de Reguillo (2017) es que los jóvenes se resisten a convertirse en guerreros de una batalla que no es la suya, y asumen las estrategias y códigos de un agente que se moviliza y gestiona con los recursos que tiene a la mano en un espacio de acción que involucra la identidad, el cuerpo, la vida cotidiana, el territorio y la palabra.

De las crisis institucionales a las crisis puberales

Si la institución de la sociedad otorga a la vida un precio a pagar, paradójicamente, la vida deja de ser un derecho de todos. Una paradoja conduce a situaciones contrarias al sentido común y da lugar a una incoherencia: ¿cómo puede el eros, elegir un objeto de deseo en un contexto que obliga al egoísmo y pone en juego la sobrevivencia? Según Reguillo (2017), cuando las políticas neoliberales definen las condiciones de fondo para hacer viable la vida, se van suprimiendo los ritos de pasaje preponderando tendencias homogeneizadoras. Así, la precarización no sólo es estructural, sino vital y subjetiva, es decir, impide al sujeto pronunciarse con certeza sobre sí mismo.

La adolescencia, como transición entre la etapa infantil y la vida adulta, es susceptible de presentar crisis que se asocian a la emergencia del cuerpo erotizado, vinculado al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. Una de las crisis más comunes en esta etapa es la patología del acto, que consiste en el deseo de muerte real del cuerpo físico, frente a la incapacidad de desplazar simbólicamente el cuerpo infantil por el cuerpo erotizado. En esta etapa, el objeto amoroso que proveía al niño de todas las necesidades básicas y placenteras (los padres) es trasladado al exterior, es decir, al grupo de pares. Este tránsito permitirá al adolescente vincular el cuerpo a un objeto de amor elegido entre sus iguales, lo que le ayudará a construir identificaciones y formas de vinculación independientes. Por eso se asocian a esta etapa las conductas de riesgo, dado que la necesidad de eliminar el cuerpo infantil puede no encontrar respuestas en el plano simbólico y pasar al acto real en busca de la muerte del cuerpo físico.

Bleichmar (2005) se pregunta: ¿cómo influye el contexto histórico en las subjetividades de los jóvenes fuertemente expuestos a tendencias individualizadoras? La autora advierte que, al reducir la

existencia a la sobrevivencia, los mecanismos de estructuración interna se ven trastocados desde sus bases. El desconocimiento del otro humano a que obliga el individualismo llevado a sus límites, borra también los márgenes de las normas. La obediencia a la ley se estructura internamente mediante la tramitación del complejo de Edipo.⁴ Para Bleichmar (2005) es menester reconocer que en el orden que impone la prohibición de incesto se juega también algo de “la renuncia por amor” a la captura del otro, que está situado en una posición de indefensión, sometido y dependiente. Este vínculo es amoroso y normativo a su vez. Representa una huella interna fundante para el niño y tiene un papel constitutivo en la cría humana, es la premisa de la humanización y posibilita las condiciones de vida durante el nacimiento y los cuidados posteriores. Son éstas las bases de la socialización en que aparece el otro como signo de amor.

El contrato social supone un reconocimiento de la relación con el otro desde el punto de vista de su legitimidad interna por la vía del amor, que reprime los instintos primarios y que, en última instancia, da lugar a la conciencia. Sin embargo, la autora señala que la necesidad de autoconservación opuesta a la necesidad de autopreservación arroja a la sociedad a una crisis mediada por un vacío de representaciones humanizantes. La autoconservación no tiene representación psíquica sino por el sistema de mediaciones que implica la toma a cargo por el yo de la preservación de la vida, como lugar de amor del otro, que impulsa a la protección del otro. La autopreservación remite a los aspectos identitarios del yo, lo que se es (a diferencia del ideal) que se articula con lo que se debe llegar a ser (y

⁴ El Complejo de Edipo es el conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto a sus padres. En su forma llamada positiva, se presenta como deseo de muerte del rival, que es el personaje del mismo sexo y deseo sexual hacia el personaje del sexo opuesto. Según Freud, el complejo de Edipo es vivido en su periodo de acmé entre los tres y cinco años de edad, durante la fase fálica; su declinación señala la entrada en el periodo de latencia. Experimenta una reviviscencia durante la pubertad y es superado, con mayor o menor éxito, dentro de un tipo particular de elección de objeto amoroso. El complejo de Edipo desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo humano. Si bien la expresión “complejo de Edipo” no aparece en los escritos de Freud hasta 1910, lo hace en términos que demuestran que ya había sido admitida en el lenguaje psicoanalítico. Su eficacia proviene de que hace intervenir una instancia prohibitiva (prohibición del incesto) que cierra la puerta a la satisfacción naturalmente buscada y une de modo inseparable el deseo y la ley (punto sobre el que ha puesto el acento J. Lacan).

por ende con el sistema cultural normativo). Estas dos dimensiones se amalgaman en el yo. Cuando se rompe una parte de sus bases y se obliga a la defensa extrema, como sucede en los contextos tan individualizados, las consecuencias se desplazan hacia las formas en las que el yo se representa a sí mismo, generando desestructuraciones o restituciones que ya no retornan a su forma originaria.

La capacidad de simbolización que impone el cuerpo adolescente se tramita, entre otras formas, en los lazos afectivos, en la alteridad y da pauta al aprendizaje compartido respecto a la frustración o las normas sociales. Pero, en la disociación entre la autopreservación y autoconservación, el mundo se instituye disociado de las bases de legitimidad interna normativa originaria. Plantear el cuidado de la vida como horizonte de posibilidades se remite a la misma construcción de identidades, donde el yo no se desvincula del marco de cuidado del otro. La perspectiva del cuidado de la vida desde la epistemología del sur remite a las bases inscritas en la constitución primaria de la persona.

Pese al irreductible psíquico y al irreductible social, el terreno social es constitutivo de prácticas en las que se va articulando lo interno; por eso la sociología clínica propone un análisis interaccional tanto de los problemas internos, como de su reflejo social, político o económico. Lo personal se configura y es configurador de lo social integrando un método comprensivo. El puente entre la sociología clínica y la epistemología del sur está genealógicamente articulado en la teoría crítica, la crítica a la racionalidad instrumental y al interés en el sujeto o, mejor aún, en la liberación del sufrimiento social y personal. Si bien existen premisas de distanciamiento entre una y otra,⁵ la pregunta por la relación entre el sujeto y la estructura y la demanda de actuar sobre la realidad permite plantearse una mediación con interés comprensivo, y para articular propuestas de intervención no verticales.

⁵La Epistemología del Sur parte de una crítica radical a las explicaciones occidentalizadas sobre la realidad del sur (El Sur hace referencia al lugar metafórico que ha sido “dominado”, “colonizado” por el norte que puede ser representado metafóricamente por occidente). Trasladar modelos explicativos del norte al sur ha formado parte de las múltiples formas de subordinación que legitiman el estatus de los dominantes. Sin embargo, la epistemología del sur reconoce la existencia de sures dentro de los nortes. Es aquí donde emergen las posibilidades de mediación y de diálogo de saberes.

El cuidado de la vida que propone la epistemología del sur problematiza el origen y destino del saber (Santos, 2009) y busca superar la falacia de contemporaneidad; es decir, la eliminación de conocimientos alternativos que, en todo caso, revela lógicas de poder y dominación. La sociología clínica parte de la escucha, es el otro quien puede reconocer al individuo como portador de deseos y quien puede asignarle un espacio sociosimbólico. La escucha de los distintos puntos de vista favorece la coconstrucción del saber, la copresencia, según Santos (2009). No reconocer lo que saben los jóvenes sobre la vida o sobre la realidad nos describe lo que el autor llama pensamiento abismal, es decir, “un sistema de distinciones visibles e invisibles donde lo invisible desaparece como realidad. Una de las características más importantes del pensamiento abismal es ‘la imposibilidad de copresencia de los dos lados de la línea’” (Santos, 2006, p. 34). La invisibilidad de unos se asocia a lo ilegal, a los no candidatos para la inclusión. Las problemáticas a las que se enfrentan los jóvenes, entendidas desde las necesidades de control y disciplinamiento, obedecen a intereses de clase: la condición de afirmación de una parte de la humanidad (que se considera a sí misma universal, dominante), significa el sacrificio de la otra parte, la excluida.

La epistemología del sur demanda un entendimiento situado de la realidad priorizando el vínculo, los lazos sociales que garantizan el cuidado mutuo. Éste es otro puente entre ambas perspectivas analíticas. La Sociología clínica parte de entender los sufrimientos a partir de su estructuración histórico-social pues la relación de cada uno con el mundo se define desde proyecciones, representaciones, introyecciones que determinan los marcos de la memoria, del olvido, los marcos de pensamiento, de la interpretación y de la acción. Trabaja con el tiempo y los significados restituyendo simbolizaciones y lazos trastocados por el entorno vigente. La operación de reconstruir la historia de lo propio es un ejercicio comprensivo y de copresencia, en tanto se puede realizar con otros: en pasado y en presente, con quienes se pueden encontrar soluciones a los problemas compartidos.

La autonomía es un asunto de mayor relevancia en el trabajo con la historia. La clínica lo articula desde las contradicciones in-

ternas que el sujeto se ve obligado a debelar. El valor colectivo de la autonomía en el trabajo grupal puede ser una arista central para las propuestas de comunalidad de la epistemología del sur que dibuja contornos de democratización para la socialización entre los pueblos.

Dos puentes más. La implicación como premisa de la sociología clínica da cauce a la investigación-acción desde el reconocimiento de la historia del investigador, con consecuencias éticas y sociales que dan forma a la episteme. Por último, la tematización de la vida desde la epistemología del Sur rebasa los posicionamientos freudianos (que retoma la socioclínica) sobre el impulso de eros como un sistema propiamente humano pues, para la epistemología del Sur, la vida incluye a mares, ríos, piedras y, en general, todos los ecosistemas, es decir, parte de una perspectiva no occidental ni normativa sobre la vida. Sin embargo, para la sociología clínica, la pulsión de vida es entendida como un reconocimiento del otro, lo que permite configurar un espacio simbólico social de emergencia de lo comunal, pues el grupo de pertenencia, las pautas y valores colectivos permiten construirse e identificarse como sujeto.

Sujeto: resistencia, intervención, demanda pedagógica y epistémica

Para Touraine (1994), el sujeto es movimiento social, es acto de defensa de los dominados contra los dominadores. La emergencia del sujeto se produce en interacción con el otro y desde una interacción particular: el deseo. Lo irracional, el impulso, las pasiones, la imaginación, la creatividad que desafía la racionalidad “moderna” son un camino para la liberación. El deseo pulsional da cabida a la emergencia del sujeto en un sentido amplio, vital, existencial, político e histórico (Ricoeur y Neira, 2003; Touraine, 1994).

Touraine (1994) apela en parte a Freud, para quien el deseo derriba las barreras de la interioridad. La relación con el otro permite escapar de la autodestrucción que amenaza siempre la libido. Sólo cuando el otro sujeto se dirige a mí, a fin de que yo sea sujeto para él, soy, en efecto, sujeto. Es entonces en la relación interpersonal, en la relación amorosa o amistosa donde el sujeto se afirma. Aquello que

impide al otro ser sujeto, como la miseria, la alienación o la represión da cuenta de que el respeto por el otro es la condición primera de la justicia.

Los relatos de vida no expresan solamente historias singulares, sino de familias, de clases, de pueblos. Comprender los mecanismos que determinan los destinos individuales y colectivos es clave para evidenciar cómo las relaciones sociales, tal como existen en un momento dado (en la sincronía) y tal como han evolucionado (en la diacronía) influyen en la historia y la vida de un individuo, es decir, su manera de ser, de pensar, sus elecciones afectivas, ideológicas, profesionales, económicas, entre otras (De Gaulejac, 2006).

Al indagar en el devenir como un proceso propio, se articula la defensa del sujeto contra la sociedad, pues se ponen al descubierto las relaciones de poder y dependencia, de ruptura y de repudios dentro de su propia vida. Las modalidades que asume el antagonismo social, al menos en los casos analizados por De Gaulejac (2006), refieren a un conflicto que tramita el sujeto en forma “individual”. Es decir, algo que tiende a convertirse en imposible de explicar en términos causales. Si acaso, es descrito como una falla propia, algo que no se hizo “bien”, una falla individual.

La sucesión de generaciones inscribe sus efectos en cada uno de los miembros de una familia, de tal forma que cada uno está ligado a otros por lazos económicos, ideológicos y afectivos que se movilizan, en gran medida, de manera inconsciente en el linaje. El individuo está limitado por esos lazos que coartan su libertad de movimiento, pero esos lazos también son relaciones que insertan al individuo en una red relacional que implica el tejido familiar y social, sitúa su lugar, su identidad (De Gaulejac y Ochoa, 2002). En este tenor, el abordaje escolar de la historia nacional o internacional puede ser la punta de lanza para la comprensión propia y la configuración de identidades arraigadas en lo propio, que se asoma en el linaje, en la historia del barrio, de una nación, como lo advierten las teorías decoloniales.

Las narraciones testimoniales dan cuenta de ese inevitable choque histórico entre un proyecto y sus posibilidades estructurales. Los jóvenes que cursan la educación media superior están configurando su espacio social, colectivo, afectivo y de saberes desde esos conflictos

históricamente definidos. El pensamiento histórico-social permite construir interlocución con la realidad que nos atañe: da pauta para retomar el eje expuesto por Reguillo (2017) y por Bleichmar (2005) acerca de la carencia de simbolización a partir del reconocimiento del pasado, su valorización, sus fronteras y saberes. Desde ahí habrá que identificar la ausencia del objeto anhelado, lo que conduce al reconocimiento del otro, posibilitando enlaces de representaciones y haciendo intervenir los procesos de simbolización.

El eje de saberes histórico-sociales dentro de la educación formal permite situar espacial y temporalmente las biografías personales dentro de dinámicas que hacen posible trastocar el aislamiento individualizador, pues la dinámica grupal permite reconocer lo común, lo estructural, lo colectivo de la realidad vivida, al mismo tiempo que se incrementa la capacidad de intervenir lúcidamente sobre la propia historia, incluso como grupo (Riviére, 1997).

La implicación del investigador es un puente metodológico que abre el camino para que cada participante de un grupo escolar pueda discutir las hipótesis sobre sus propias situaciones, a proponer otras, a enriquecerlas o a contradecirlas, permitiendo una interacción constante y dialéctica entre objetividad y subjetividad, entre los fenómenos colectivos e individuales, entre lo social y lo psíquico. La intervención pedagógica restituye el lugar del saber histórico, dotándolo de relevancia práctica y existencial al atender y brindar un espacio de escucha colectivo, en un contexto social crítico a nivel institucional y de crisis de la vida para los grupos juveniles.

La “transformación de la realidad” se refiere a la puesta en palabras de una experiencia que supone una serie de operaciones en las que intervienen el acto de recordar, de reconstruir la secuencia histórica, de organizar el relato de lo acontecido desde las significaciones que adquiere en el presente subjetivo y colectivo (De Gaulejac, 2006). Ello implica que el hecho social es reaprehendido y que el pensamiento es capaz de articular las dimensiones simbólica y socio-histórica.

El olvido y la herencia son dos ejes de interés dentro esta perspectiva. En el juego del olvido, lo que no se dice o permanece fuera de la historia, en el inconsciente colectivo o biográfico, conforma la historia incorporada, hecha natural y olvidada como tal. Da cuenta

de una lectura de las formas de dominación y sujeción que las historias familiares y sociales revelan u ocultan en una lucha por encontrar un lugar. Éste es el caso de los secretos familiares. La herencia, “lo que llamamos el ‘destino’ no es sino la expresión de lo que nos ha sido destinado por aquellos que nos precedieron” (De Gaulejac, Taracena y Rodríguez, 2006). Considerando las dimensiones socio-históricas de los destinos personales, cada uno puede comprender cómo los diferentes factores han sido aplicados por él y contribuyeron a posicionarle en el mito familiar y a situarle en las relaciones sociales, lo que modifica su relación con la “situación actual”.

La actividad de narrar la propia historia, de producir el testimonio sobre la experiencia vivida constituye un hacer que, en tanto inserto en la praxis social, permite la apropiación y la transformación de las estructuras por su actividad de desestructuración-reestructuración (De Gaulejac, Taracena y Rodríguez, 2006). No hay amor sin deseo ni reconocimiento del otro, pero tampoco hay amor sin historia de vida, sin resistencia a la adversidad y a la pérdida.

Para Touraine (1994), sexualidad y comunidad impiden al poder social adueñarse de la personalidad y de la cultura; por eso redefinir al sujeto va en dirección a la autonomía del actor social. El hecho mismo de colectivizar y poner en común lo que se está viviendo a nivel subjetivo ayuda a verse no como víctimas solitarias, sino como producto de una injusticia social a nivel macro, a emerger de una posible cadena de derrumbe que, muchas veces, incluso forma parte de la marginalidad y la exclusión. Ésta es una pista para la didáctica de la historia en el aula.

Uno de los límites de la propuesta radica en preguntarse: ¿es entonces una cuestión de sobrevivencia para el individuo situarse “en sí” antes de posicionarse en la historia y en las relaciones sociales? Es necesario que el individuo tenga el sentimiento de un mínimo de autonomía del Yo para que acepte ver en qué es el producto de factores sociohistóricos, y que pueda instaurarse una dialéctica entre la individualidad y la realidad exterior. Esto es relevante en un contexto donde la lógica del mérito individual y el estigma del fracaso han configurado una aparente tabla de medición entre las capacidades de unos respecto a otros, donde la lucha por los lugares de integración está, en el fondo, pautada. En este punto elaboramos otro puente

entre la epistemología del Sur y la sociología clínica. La primera se orienta hacia la necesidad de autonomía de los pueblos organizados, la segunda insta a indagar en la fundación de la autonomía desde las bases que articulan la legitimidad del otro en la configuración del yo.

La educación ha sido pensada como una mediación: no es nunca neutra frente a los intereses de los gobiernos, las empresas, los intereses locales o los de la comunidad. Hablar de educación plantea una posición política y económica en disputa. El control social se refiere a lo que Popkewitz (2010) llama “administración social del niño”, “gobierno del alma” y “administración social de la libertad”, donde las instituciones hacen la función de fabricar sujetos económicamente productivos y políticamente debilitados. A contrapelo, el trabajo con la historia que aquí se plantea se sustenta en una pedagogía y una didáctica que parten de la investigación y la implicación mirando el contexto sociopolítico de los jóvenes, sus problemáticas y sus temores, incluyendo al docente. Una educación deliberadamente mediadora para la emancipación, debe aprender a hacerse cargo de la realidad, y entender esa realidad como referente último del quehacer educativo.

En conclusión, la sociología clínica contribuye al cuidado de la vida como es entendida desde la epistemología del Sur, en cinco vías: a) da cabida al enlace de lo social y lo psíquico para pensar la emergencia de sujetos con capacidad de intervenir en el mundo; b) abre camino al trabajo de historizar; c) permite la reconstrucción de lo colectivo desde el lazo biográfico común, compartido dando viabilidad a la comunalidad; d) permite abrir la puerta de la autonomía desde la dimensión subjetiva, y e) establece mediaciones para la simbolización en diferentes tiempos históricos: pasado, presente y futuro. Estos puentes permiten la elaboración de una propuesta pedagógica con soportes metodológicos y epistémicos concretos para el cuidado de la vida de los jóvenes en el marco de la educación formal, de cara a las múltiples crisis a las que nos enfrenta la realidad mexicana.

REFERENCIAS

Adams, T., Streck, D. R., y Moretti, C. Z. (2017). *Pesquisa-Educação: Mediações para a Transformação Social*. Brasil: Editora Appris.

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción. Homo sacer, II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Allerbeck, K., y Rosenmayr, L. (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Alvim, D. V. (2011). Foucault e Deleuze: deserções, micropolíticas, resistências. (Tesis de doctorado.) Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Barrenechea, J., Gentile, E., González, S., Natenzon, C. E., y Ríos, D. (2002). *Revisión del concepto de vulnerabilidad social*. Buenos Aires, Argentina: Pirna.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Argentina: Topía.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2019). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Siglo XXI Editores.
- Camacho, Z. (2018, 23 al 29 de julio). 118 mil jóvenes asesinados en 10 años de guerra contra el narcotráfico. *Contralínea*. 600. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2018/07/18/118-mil-jovenes-asesinados-en-10-anos-de-guerra-contra-el-narcotrafico/>
- Castells, M. (1998). *La era de la información*, vol. 3: *Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- CEPAL (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Separata. Brasil: CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13053/S2002600_es.pdf?sequence=1
- De Gaulejac, V. (2006). Opciones Metodológicas. En V. Gaulejac y S. Rodríguez (eds.), *Historia de vida: Psicoanálisis y sociología clínica* (pp. 49-60). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- De Gaulejac, V., y Ochoa, H. (2002). Memoria e historicidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 31-46.
- De Gaulejac, V., Taracena, R., y Rodríguez, S. (Coords.) (2006). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (coord.). *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-302). Barcelona: Paidós-IMEC.
- Feminismo Comunitario (2014). Pronunciamiento del feminismo comunitario latinoamericano en la Conferencia de los pueblos sobre cambio climático. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya*

- Yala* (pp. 425-434). Popayán: Editorial Universidad del Cauca. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/\\$FILE/Tejiendo.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/$FILE/Tejiendo.pdf)
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. México: FCE.
- Freire, P. (1996). Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gallart, M. (1996). Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo. En I. Konterlinik y C. Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza educación y trabajo. Deasfio de hoy* (pp. 95-130). Buenos Aires: Losada/Unicef.
- Giovine, R. (2011). Escuelas... ¿para qué ciudadanías? En M. A. Manzione, L. Lionetti y C. Di Marco (eds.), *Educación, infancia y juventud. Enfoques interdisciplinarios en diversos contextos políticos y sociales*. Buenos Aires: La Colmena.
- González, J. (2009). Estudio comparativo de la inserción laboral de los migrantes calificados de América Latina en Estados Unidos, 1990-2000. *Papeles de Población*, 15(61).
- Hilhorst, D., y Bankoff, G. (2004). Introduction: mapping vulnerability. En G. Bankoff, G. Frerks y D. Hilhorst (eds.), *Mapping vulnerability: disasters, development and people* (pp. 1-9). Earthscan, Londres, Inglaterra.
- INEGI (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Integración territorial (ITER)*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/?ps=microdatos>
- Jensen, M. C., y Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, (3), 305-360. [https://josephmahoney.web.illinois.edu/BA549_Fall%202012/Session%205/5_Jensen_Meckling%20\(1976\).pdf](https://josephmahoney.web.illinois.edu/BA549_Fall%202012/Session%205/5_Jensen_Meckling%20(1976).pdf)
- Kustrín, S. S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, (13), 171-192. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2479343.pdf>
- Popkewitz, T. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, (33), 1-18. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/33-dossier-popkewitz.pdf>
- Prowse, M. (2003). Towards a clearer understanding of vulnerability in relation to chronic poverty. *CPRC Working Paper*, (24), 1-41. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.494.5791&rep=rep1&type=pdf>

- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Reguillo, M. (2017). *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P., y Neira, A. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Riviére, P. (1997). *Psicología social*. Buenos Aires, Argentina: s.d.
- Salazar, F. (2004). *Globalización y política neoliberal en México*. El cotidiano, 20(126), 28-38.
- Santos, B. de S. (2002). *Toward a new legal common sense: law, globalization, and emancipation*. Londres: Butterworths.
- Santos, B. de S. (2006). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Centro Fernand Braudel, Universidad de Nueva York en Binghamton, Nueva York, Estados Unidos.
- Santos, B. de S. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-Clacso.
- Santos, B. de S. (2012). *De la Mano de Alicia*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Saraví, G. A. (2009). Juventud y sentido de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista CEPAL*, (98), 47-65. <https://core.ac.uk/download/pdf/45624524.pdf>
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 55-92.
- Touraine, A., y Bixio, A. L. (1994). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.