



CLINICAL SOCIOLOGY REVIEW

*Volume 18 * Issue 1 * 2023*

Clinical Sociology Review 18(1)2023
Published by UJ Press, Johannesburg, 2006
ISSN 0730-840X
DOI: <https://doi.org/10.36615/csr.v18i1>
Layout: UJ Press

Address

The Editor: *Clinical Sociology Review*
C Ring 631
Kingsway Campus
University of Johannesburg
Auckland Park
2006
Tel +27 (0)11 559 2885
Email: tuys@uj.ac.za

Sponsors

The Clinical Sociology Review is sponsored by the Department of Sociology at the University of Johannesburg and the Clinical Sociology division (RC46) of the International Sociological Association in collaboration with the Association for Applied and Clinical Sociology (AACS), United States Nodo Sur - América Latina – RISC, Uruguay Réseau International de Sociologie Clinique (RISC), France Sociologie clinique (CR19) of the Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF) Sociologie clinique (RT16) of the Association Française de Sociologie (AFS)

Editors

Tina Uys (University of Johannesburg, South Africa) and
Jan Marie Fritz (University of Cincinnati, USA and University of
Johannesburg, South Africa)

Associate Editor

Jacques Rhéaume (University of Quebec in Montreal, Canada)

Editorial Board

Ana Maria Araujo (Universidad de la Republica and Coordinator of
Nodo Sur - América Latina – RISC, Uruguay)

Vincent de Gaulejac, (Université Paris Cité and President of Réseau International de Sociologie Clinique, France)

Weizhen Dong (University of Waterloo, Canada)

Marie-Anne Dujarier (Université de Paris and President of Sociologie clinique (RT16) of the Association Française de Sociologie, France)

Sharon Lindhorst Everhardt (Troy University, United States)

Sophie Hamisultane (Université de Montréal and President of Sociologie clinique (CR 19) of the Association Internationale des Sociologues de Langue Française, Canada)

Nelago Indongo (University of Namibia, Namibia)

Kammila Naidoo (University of Johannesburg, South Africa)

Emma Porio (Ateneo de Manila University and Manila Observatory, President of the Clinical Sociology division (RC46) of the International Sociological Association, Philippines)

Pragna Rugunanan (University of Johannesburg, South Africa)

Mariam Seedat-Khan (University of KwaZulu Natal, South Africa)

Roger A. Straus (Consultant and Former President of the Association for Applied and Clinical Sociology, United States)

Agnès Vandavelde-Rougale (Université Paris Cité, France)

Puspa Melati Wan (Taylor's University, Malaysia)

Edward Webster (Southern Center for Inequality Studies, University of the Witwatersrand, South Africa)

Elaine Wethington (Cornell University and the University of Michigan, United States)

Fernando Yzaguirre (Universidad del Atlantico, Colombia)

Johanna O. Zulueta (Toyo University, Japan)

Contents

History of Clinical Sociology

Alice Stokes Paul (1885-1977)	1
-------------------------------------	---

Jan Marie Fritz

Being Fed Through Nostrils Is Described by Alice Paul (1909)	9
--	---

Anonymous

The Church and Social Problems (1910)	12
---	----

Alice Paul

Miss Alice Paul on Hunger Strike (1917)	17
---	----

Anonymous

Articles

Hacia el Análisis de la Subjetividad del Investigador Un Diálogo entre Investigadoras	19
---	----

Mónica Olaza & Mabela Ruiz Barbot

Entre raison et passion : l'expérience des pédagogues lors de la formation et de l'application du projet PhiloJeunes.....	53
---	----

Marie-Laurence Bordeleau-Payer, Élise Bourgeois-Guérin, Sivane Hirsch, Cécile Rousseau

Elementos para la Institucionalización de la Sociología Aplicada	87
--	----

Fernando de Yzaguirre García, José Luis Álvaro Estramiana, Alicia Garrido Luque

Resources

Certification: Validating the Work of Sociological Practitioners .	118
--	-----

Melodye Lehnerer

Alice Stokes Paul (1885-1977)

Jan Marie Fritz

Alice Stokes Paul was born in the United States (USA) on January 11, 1885 at Paulsdale in Mount Laurel, New Jersey. She received a Ph.D. in sociology and devoted her life to achieving rights for women. While her academic work was completed before the term “clinical sociology” was used in the United States, her work certainly should be seen as part of the history of clinical sociology.

Paul was a Quaker, a member of the Society of Friends. She attended a Friends high school and went on to Swathmore College, an institution founded in 1864 by Quakers.¹ The College has been nonsectarian since 1908 but still values basic Quaker principles: individual responsibility, humility, working hard, simplicity, personal integrity, social justice, service to the community and the peaceful settlement of disputes.

After graduation from Swathmore in 1905, Paul worked with a settlement house in New York City and studied at the New York School of Social Work. She decided social work was not for her because she didn’t think social workers would be able to change the situations that needed to be changed.

She received her M.A. in sociology (in 1907) from the University of Pennsylvania and, in her final year, had the opportunity to travel, work and study in England. She again worked with a settlement house but also studied at the Quakers’ Woodbrooke Study Centre² and took classes at the London School of Economics (LSE). As J.D. Zahniser and Amelia R. Fry (2014: 56), her biographers, noted:

-
- 1 One of the co-founders was Judge William Parry, Alice Paul’s grandfather.
 - 2 According to Zahniser and Fry (2014: 43), Woodbrooke’s “program drummed in the call to useful service.” Alice Paul said the following about the study center when interviewed by Amelia Fry (1972, 1973.): “I don’t know that I ever knew there was a place called Woodbrook in England. Woodbrook was a central training school for young Quakers in the field of public service and theology, and young Quakers, a very few of them, were selected in different countries to go there, and they gave you this quite liberal fellowship there. They paid all your expenses while you were living over there...”

Alice attended LSE at a propitious time: the school had become the center of gravity for British sociology. Her courses exposed her to some of the leading lights in the social sciences, including L.T. Hobhouse and LSE founder Sidney Webb. Both were molding the discipline of sociology and shaping the infant Labour Party; Alice received a strong dose of the party's democratic socialist thinking.

In London, Paul increasingly was involved in women's suffrage activities. In 1909, she had to decide whether to return to the United States (as her mother wished her to do) or "risk arrest and imprisonment by joining (an assertive) British woman suffrage protest" (Zahniser and Fry 2014: 3). She stayed... and was "imprisoned and forcibly fed for her suffrage activities" (Alice Stokes Paul Papers, Accession 1:1). The decision changed her life and, according to Zahniser and Fry (2014:3), "ultimately changed the course of the American votes-for-women campaign and subsequent efforts to secure women's rights."

Paul returned to the U.S. in 1910, resumed her studies at the University of Pennsylvania, continued her health recovery from the ordeal of imprisonment in London (e.g., held a month in prison, endured forced feeding) and became active in suffrage activities. Paul (1910) gave an address during Woodbrooke Day at Friends Haverford Summer School and said the following:

The Friend, we know, is reputed as one whose individual conscience is keenly alive, but whose social conscience is atrophied. We are told that we are so introspective, so absorbed in developing our own characters into perfect flowers that we have no time for the great social movements that are bent on making such development possible for all. As we look at the placid, comfortable attitude with which Friends regard the social ills about them, it seems a far cry to the aggressive vigor with which the early Friends challenged the evils of their time.

In that presentation Paul went on to ask why Friends now are "impotent compared to early Friends." She said Quakers needed to:

draw into the service of humanity vast areas of untapped energy at present going to waste; ...we need to be worthy of the great traditions which we have

inherited, making us more valiant soldiers in humanity's cause than ever before – a central fire rekindling anew the life in our Society.

Paul earned her Ph.D. in sociology in 1912;³ her doctoral dissertation was about the legal position of women in Pennsylvania. While a student, she continued to be active in suffrage activities. Her assertive suffrage work in England had been publicized in the United States and so the American news media followed her activities in the U.S. when she returned. Paul participated in National American Women Suffrage Association (NAWSA) rallies and spoke at the NAWSA's 1910 annual convention. Paul wanted the NAWSA to back a federal amendment (rather than continue with a state-by-state effort) guaranteeing the vote for women. The leadership objected to this proposal; the exception was Jane Addams, the NAWSA vice president, who suggested that the plan just needed to be toned down.

Paul organized her first women's suffrage parade/protest march/procession in the U.S. (involving an estimated 5000–8000 participants) in Washington, D.C. in 1913, the day before President-elect Woodrow Wilson's inauguration.⁴ A huge crowd (one estimate was over half

-
- 3 Alice Paul (Fry 1972, 1973) said the following about the number of women students at the University of Pennsylvania: "Now at that time there were almost no women students at the University of Pennsylvania except in graduate school, and there were very few graduate students... I was in the graduate school, and you weren't conscious of it there because the few girls that were there were in those classes and we got to know each other very well. It was a splendid, splendid group of young women whom I have kept in touch with nearly all my life."
 - 4 As the parade was being organized, there was discussion about whether African American women should be encouraged to join the parade (See Delta Sigma Theta n.d.). Some thought that Southern women would not support the effort if African Americans were encouraged to join the procession. Alice Paul wrote that she had "no race prejudice in this matter," but thought "the prejudice against (African Americans) is so strong in this section of the country that I believe a large part if not a majority of our white marchers will refuse to participate if negroes in any number formed a part of the parade" (Paul 1913). The leaders of the National American Woman Suffrage Association and Paul later agreed to the participation of African Americans, but Paul did not actively recruit participants (Zahniser n.d.). African American women did, in fact, participate in the parade but some people at that time and now have felt that Paul should have been strong in encouraging African American participation. This controversy was a contributing factor in a 2021 decision to remove Paul's name from the Alice Paul Center at her alma mater, the University of Pennsylvania (Brown n.d., Garcia 2021).

a million people) came to view the parade and the situation became almost a riot; even though police were there, protection often was not provided for the marchers. Eventually calm was restored and the event fostered public discussion of what happened and greater awareness of women's suffrage.

Paul's assertive methods were not acceptable to many of the leaders of the NAWSA and so Paul and colleagues formed the Congressional Union for Woman Suffrage and then, in 1916. the National Woman's Party (NWP). The NWP began using some of the methods used by the suffrage movement in Britain and focused on obtaining a constitutional amendment for woman suffrage.

Beginning in 1917, the NWP began picketing and protesting at the White House. This legal, non-violent civil disobedience campaign became known as the "Silent Sentinels." The protesters held banners supporting women's right to vote for six days each week for a two-year period. When the U.S. entered World War I, many viewed the picketing as disloyal... but Paul made sure the picketing continued. During that time, many protesters were beaten by those who did not like what they were advocating and then protesters began to be arrested, convicted and incarcerated in local facilities. The women prisoners received brutal treatment while incarcerated and the NWP went to court. President Wilson finally announced there would be a bill about women's right to vote and suffrage; the 19th Amendment of the U.S. Constitution was finally achieved in 1920 (See Associated Press 1920). After the Amendment was ratified, Paul earned three law degrees (LL.B, LL.M., and D.C.L.) and continued her work for women's rights.

Once suffrage was obtained, Paul focused on an Equal Rights Amendment (ERA), a constitutional guarantee of equality for women in the United States (See Hunt 1922). Paul and Crystal Eastman drafted the original text and delivered it to Congress in 1923.⁵ In 1943 a new version, known as the Alice Paul Amendment, was drafted: "Equality of rights under the law shall not be denied or abridged by the United States

5 There were even some suffragists who initially did not back the ERA because they thought that labor protection for women could be lost.

or by any state on account of sex”⁶ When the bill was finally accepted by the US Congress, Paul did not like that a seven-year deadline for ratification by the states had been added because she thought the process would not be concluded in that time frame. She was right. It has been 100 years since the amendment was first introduced, but there is still movement in the U.S. Congress to ratify the ERA.

Zahniser and Fry (2014: 3) indicated that Alice Paul was “the soul and guiding spirit of the final years of the American suffrage movement.”⁷ She also had a role in getting the word “sex” included in the Civil Rights Act of 1964 that prohibits discrimination on a number of grounds - race, color, religion, sex or national origin. Alice Paul also worked tirelessly on international issues. She founded the World Woman’s Party in 1938, which, until 1954, served as the NWP’s international organization. And, in 1945, Paul’s campaign for international women’s rights led to the reference to gender equality in the preamble of the United Nations Charter and helped establish the UN Commission on the Status of Women.

Alice Paul died when she was 92 years old on July 9, 1997. She had been living at the Greenleaf Extension Home, a Quaker “boarding

6 The ERA amendment: “**Section 1:** Equality of rights under the law shall not be denied or abridged by the United States or by any state on account of sex; **Section 2:** The Congress shall have the power to enforce, by appropriate legislation, the provisions of this article; **Section 3:** This amendment shall take effect two years after the date of ratification” (ERA Coalition n.d.)

7 In 1975 and then in the 1990s, two school teachers (from Staten Island, New York and Brockton, Massachusetts) assigned reading about Dr. Paul’s accomplishments for their fifth and sixth grade students and the students then wrote letters to Dr. Paul (Alice Stokes Paul Archives). Among the frank comments: From George: “You were very pretty in the 20’s;” From an unsigned admirer: “We saw you in the people magazine in the 1920s and we saw you when you are 92 years old and we think that you are pretty when you were young but you still are pretty now... I think what you did for the women’s rights was wonderful. I like you a lot...;” From Marion: “You are ninety years old. You have waited a long time for equal rights for women. I hope you get them.”; From David: “I think women shouldn’t have the same rights as men because they don’t have enough strength to last through a full day of work. Besides if God wanted them to do hard work he would of made them stronger;” From Billy: “I am not for women’s rights but if you Dr. Paul want to keep on doing it go ahead;” From Terrie (with love): “We all hope that the equal rights will come true... Good luck;” And, finally, from Robert: “I’d like to know you better so please write back.”

home for elderly and retired Friends” that was less than a mile from Paulsdale, her childhood home (Moorestown Friends School n.d.).

Paul was buried in a Quaker graveyard but, at first, there was no marker for the plot. According to a founder of the Alice Paul Centennial Foundation (Hefler 2016), Paul’s only close relative, a nephew, did not want any “crazy women’s rights women traipsing around the family plot.” Ten years later, after the nephew died, the Foundation and a few of Paul’s cousins paid for a gravestone.

In order for you to understand Alice Paul’s life a little more fully, three documents are included here for your review: “Being Fed through Nostrils is Described by Alice Paul (Anonymous 1909); Alice Paul’s “The Church and Social Problems” (1910); and “Miss Alice Paul on Hunger Strike” (Anonymous 1917).

References

- Alice Stokes Paul Archives, Accession 1:1, Series 1 – Personal Papers, Box 1. The Barabara Haney Irvine Library at Paulsdale, New Jersey.
- Anonymous (1909). Being fed through nostrils is described by Alice Paul. London, England. December 9. [Manuscript/Mixed Material] Retrieved from the Library of Congress, <https://www.loc.gov/item/rbcmiller003904/>.
- Anonymous (1917). Miss Alice Paul on hunger strike. *The New York Times*. November 7. Available at <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1917/11/07/102646016.html?pageNumber=13>
- Associated Press (1920). Women win complete victory and can now register for presidential election” *The Caledonian-Record* (St. Johnsbury, VT), August 26, 1920, Latest Edition, Page 1, col. 6. https://chrolingamerica.loc.gov/data/batches/vtu_fairbanks_ver02/data/sn90005351/00202197814/1920082601/0288.pdf
- Brown, Kathleen (n.d.) Questioning Alice Paul’s legacy <https://gsws.sas.upenn.edu/center/about/questioning-alice-pauls-legacy>
- Delta Sigma Theta (n.d.) The march for women’s equality. Delaware Archives. <https://archivesfiles.delaware.gov/online-exhibits/delta-sigma-theta/suffrage-march.html>
- ERA Coalition (n.d.) <https://www.eracoalition.org/>

- Fry, Amelia R. (1972 and 1973). Conversation with Alice Paul. November and May. https://oac.cdlib.org/view?docId=kt6f59n89c&brand=oac4&doc.view=entire_text
- Garcia, Kristina (2021). A new home and a new director for the Alice Paul Center. Penn Today. September 15. <https://penntoday.upenn.edu/news/center-Feminist-Queer-Transgender-Studies-Melissa-Sanchez>
- Hefler, J. (2016). Alice Paul's burial site now has women's rights advocates 'traipsing around.' *New Jersey News*. November 28.
- Hunt, Harry B. (1922). Alice fights to take sex out of laws. *The Daily Ardmoreite* (Ardmore, Oklahoma). May 24. Page 7, col. 2. <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn85042303/1922-05-24/ed-1/seq-7/#words=Alice+Paul+Fights>
- Moorestown Friends School (n.d.) History. <https://www.mfriends.org/about/mfs-history>
- Paul, A. (1910). The church and social problems. Address (in substance) of presentation given at Haverford Summer School. *Friends' Intelligencer*. LXVII(34). Available in the Alice Stokes Paul Papers, Paulsdale Archives and online at https://archive.org/details/sim_friends-intelligencer_1910-08-20_67_34/page/n3/mode/1up
- Paul, A. (1913). Communication to Alice Stone-Blackwell. January 15. NWP Records. Manuscript Division, Library of Congress. Retrieved from <https://archivesfiles.delaware.gov/online-exhibits/delta-sigma-theta/suffrage-march.html>
- Zahniser, J.D. (n.d.) Q and A: Alice Paul, Racism, and the 1913 First National Suffrage March <https://www.alicepaul.org/wp-content/uploads/2021/04/Paul-and-1913-Parade-Q-A-by-JDZ.pdf>
- Zahniser, J.D. & Fry, A.R. (2014). *Alice Paul: Claiming Power*. New York: Oxford University Press.

About the author: Jan Marie Fritz, a Certified Clinical Sociologist (CCS), is a Professor at the University of Cincinnati (United States), Distinguished Visiting Professor at the University of Johannesburg (South Africa) and Visiting Professor at Taylor's University (Malaysia). She also is the editor of Springer's Clinical Sociology Book Series. Her email address is jan.fritz@uc.edu

Creative Commons License terms: You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You

may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. You may not use the material for commercial purposes.

Being Fed Through Nostrils Is Described by Alice Paul (1909)

Young American Suffragette Inventor of Hunger Strike Tells how British Prison Physicians Keep Life in Women who won't Eat or Wear Clothes

Anonymous

London, Dec. 9– Miss Alice Paul, of Philadelphia, the suffragette who was arrested Nov. 9th and sentenced to a month's hard labor for her share in the suffragette demonstration at the Lord Mayor's banquet at the Guildhall, was released from Holloway Jail this morning on the completion of her thirty days. She left the prison in a cab, accompanied by two wardresses, and went to the home of friends. A doctor was immediately called to attend her there, owing to her weakened condition.

Miss Paul, who was the inventor of the suffragettes' "hunger strike" and practiced it during her latest term in jail, was cheerful, and said she did not regret her conduct, and was prepared to repeat it again if necessary. She said she was unable to undergo the ordeal of an interview, but later she sent your correspondent a statement by a friend. On previous convictions, Miss Paul was able to gain her freedom by refusing to eat, but her tactics were futile this time.

Miss Paul said she was the granddaughter of a New Jersey judge, and a master of arts of the University of Pennsylvania. She had done a great deal of settlement work during the last four years, and came to London in September, 1908, to study economics. After saying that she was first struck by the contrast between the academic interest in woman suffrage in America and the lively character of the movement here, Miss Paul told this story of her prison life.

"I practiced a hunger strike until November 11th. After that day they fed me twice a day by force, except one day when I was too ill to be touched. I have no complaints against the Holloway officials. I spent

the whole time in bed, because I refused to wear prison clothes. Each day, I was wrapped in blankets and taken to another cell to be fed, the food being injected through my nostrils.

“During this operation the largest Wardress in Holloway sat astride my knees, holding my shoulders down to keep me from bending forward. Two other Wardresses sat on either side and held my arms. Then a towel was placed around my throat, and one doctor from behind forced my neck back, while another doctor put a tube in my nostril. When it reached my throat, my head was pushed forward.

“Twice the tube came through my mouth and I got it between my teeth. My mouth was then pried open with an instrument. Sometimes they tied me to a chair with sheets. Once I managed to get my hands loose and snatched the tube, tearing it with my teeth. I also broke a jug, but I didn’t give in.”

Miss Paul lives alone in London. Her friend told me with great gusto how Miss Paul had eluded the vigilance of the police at the Lord Mayor’s banquet. It seems she and Miss Amelia Brown, her partner in the escapade, dressed as charwomen, went to the Guildhall at 9 o’clock in the morning. Every time they met anyone they asked the way to the kitchen. They had many hairbreadth escapes, and once, seeing a policeman close at hand, they knelt down to escape notice. In the dark the policeman actually put his cape on them. Finally they succeeded in getting to the gallery overlooking the banqueting hall, where they shrieked and threw stones through a stained glass window.

Miss Lucy Burns, the other American suffragette, is following Winston Spencer Churchill around the country, making it as warm as possible for the President of the Board of Trade.

Reference

Anonymous (1909). Being Fed Through Nostrils is described by Alice Paul. London, England. December 9. [Manuscript/Mixed Material] Retrieved from the Library of Congress, <https://www.loc.gov/item/rbcmiller003904/>.

Creative Commons License terms: You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. You may not use the material for commercial purposes.

The Church and Social Problems (1910)

Alice Paul

Address (in substance) of Alice Paul, of Moorestown, N.J., on Woodbrooke Day at Haverford Summer School

Any inquiry into the condition of the churches to-day must consider the gulf existing between the church and the working class. We hardly realize, I think, that by a great section of the proletariat our religious organizations are regraded as the stronghold of hypocrisy and oppression. We hardly realize the bitterness that that these workers fell toward us as they repeat once again: "Woe unto you, scribes and Pharisees, hypocrites! for ye devour widows' houses, and for a pretence make long prayers. Therefore, shall ye receive the greater damnation."

For something like forty years those two schools—the one which lays stress on economic forces and the other, represented by the churches, which lays stress on moral forces—have been growing farther apart and understanding each other less and less.

We find the president of American Federation of Labor, for example, saying that his associates have come to regard the ministers and the churches as the apologists for the wrongs, indeed the defenders of the wrongs committed against the people.

Turning from organized labor to the more revolutionary movement, we see open enmity toward the church. At best it is regarded as but a luxury for the well-to-do. But more often there is extended to it active opposition as an institution standing as sponsor for the social maladjustment of our time. The radical labor literature of our country breathes this note of hostility from the first page to the last.

Victor Berger, the leader of the Socialists in Milwaukee, told us the other day that the workingmen of Milwaukee are no longer Lutherans, are no longer Catholics, belong no more to their various churches—but are very good Socialists. He seemed to think that he was putting in antithesis two incompatible positions. This is but one instance of the way the intelligent workingmen, who are turning for help to an economic movement, are at the same time abandoning the religious movement in the feeling that the ideal of a better condition for men on

earth is so divorced from the ideal of the church, that fealty to the one implies severance from the other.

And why should this be? Certainly the withdrawal of large numbers of workmen from the church is not due to any hostility to religion. As John Mitchell, the prominent labor leader, had told us – this withdrawal “is not a protest against religion itself, but is attributable to an impression that there is, on the part of many of our churches, an absence of sympathy with the ideal of the working people and with the movement through which they are striving to ameliorate the conditions under which men live and work.”

We must agree, I think, that the church has lost its influence among the masses of the people largely because to-day, as at so many previous periods of its history, it has departed from that primitive Christianity which, let us never forget, had its inception among the outcast and lowly; because it has merely an academic interest in those “that labor and are heavy laden”; because it is not standing as a rebuke to the social iniquities about us; because it is not insisting upon a literal application to our social and economic life of the injunction: “Thou shalt love thy neighbor as thyself.” We know that a few ministers who have insisted upon a literal interpretation of that precept in every-day life have thereby lost their pulpits. To-day we are conscious as never before of our membership in the social organism. One feels that infidelity to that organism is the great infidelity and that according as the church faces the social chaos about it will it be of service to its time.

And how is our own Society meeting these social problems? We know that Friends have acquired a reputation for the probity of the individual so that the very word “Quaker” has come to be synonymous with all that is straightforward and upright. We younger Friends, who have done absolutely nothing ourselves, must feel that adverse criticism of our Society on our part would be most unfitting – that if we can but carry on unsullied the character which has been handed down to us, we shall, indeed, have done well. And yet, perhaps, we may all consider together where in our Society can be strengthened.

The Friend, we know, is reputed as one whose individual conscience is keenly alive, but whose social conscience is atrophied. We are told that we are so introspective, so absorbed in developing

our own characters into perfect flowers that we have no time for the great social movements that are bent on making such development possible for all. As we look at the placid, comfortable attitude with which Friends regard the social ills about them, it seems indeed a far cry to the aggressive vigor with which the early Friends challenged the evils of their time. Should those pioneers come amongst us to-day with their titanic energy, their insistent zeal, I think they would feel that we were not of their kin – and we undoubtedly would look askance at them as fanatics.

There is no religious body which has more splendid principles and traditions of democracy than has ours. But to-day, though we cling in large measures to the simple speech and simple dress, I think we have forgotten the spirit of democracy of which that speech and dress were but the token. Let me give an instance. The needs of a certain reform movement were being laid before a friend whom I know. This Friend is most punctilious as to plainness of speech and garb. Yet her first question was: “What sort of people are taking this up – what is their social caste – are they *ladies*?” This is an extreme case perhaps. There are probably few who would have asked such a question. And yet, in this exaggerated form, we can see how we are, possibly, clinging to the letter which killeth and losing the spirit which maketh alive.

When we go into reform circles to-day, we find that it is no longer to Friends that these workers are turning for help. In those circles we are regarded as conservatives, as reactionaries. Sometime ago an organizer of a reform agitation was planning to carry her campaign into a certain city. There were many Friends in that city and I offered to give her their names as, theoretically at least, Friends stand for this movement. She thought an appeal to them not worth her while however. “I know all about Friends,” she said, “they will hold a conference or two and talk a great deal, but as to the active, aggressive work necessary to push this through, they will be of no use.” This verdict may have been unjustified; but the fact that such a view is held, and I know widely held, is reason for thought.

At the beginning of our Society we were as a whole poor, without influence, and with not much education. To-day we are considerable in numbers; we have greater influence, leisure, wealth, a better education

than ever before. Then, why should we be so impotent compared to the early Friends? We are nowhere so numerous or so influential, I suppose, as in this State of Pennsylvania, and yet there is probably no State which is more under the domination of the criminal elements. This State, at the last census, had over thirty-three thousand children under sixteen at work in manufacturing industries alone. This was the State which, of the six leading industrial States, had the greatest illiteracy among its children between the ages of ten and fourteen. As we realize these and kindred facts, we must feel that we are not measuring up to our work, to our opportunities.

We can hardly believe that the character of Friends to-day is different from that of the members in early times- that to-day they are any less eager to work than in those far off days. A Friend wrote to me once: "I so wish that I had been born in the anti-slavery period so that I could have taken part in that great campaign." Many seem to cherish such a feeling. But these are just as stirring times in which we live to-day, and the need for workers is just as great, did we but know it.

Not long ago I came across a description by a distinguished English woman of a visit to a Friends' meeting and community. She was impressed most of all, she said, by the happiness of the people; but, she added, they seemed to have no realization whatever of the conditions which made such happiness impossible for the majority of people in the neighboring city. This, it seems to me, puts the whole case succinctly. It is simply that we are, to a great extent, unaware of the social conditions about us. With unsparing devotion, the individuals are pouring out their service in behalf of their own immediate circles - but with society as a whole, they are not in contact- they do not know its needs. Could we but take them into the mills where children are toiling at an age when they ought to be living with fairy tale; could we but taken them into those factories, for instance, where women are employed at machines of such a character that three months of the work means the forfeiture of the power of motherhood; could we but place them face to face with the grim realities surrounding them, it would mean, in many cases, the awakening of the social conscience, the birth of an overmastering desire that such injustice to the individuals, such injustice to the race, should cease off the earth.

Our discussion to-day is in relation to Woodbrooke. I have read that John Wilhelm Rowntree said, not long before his death, that the next ten years would show whether the Society of Friends in England could still be of service and had a future before it. With the view of enabling it to be of greater usefulness he was instrumental, I understand, in founding Woodbrooke. As we look at our Society here, the same means of increasing its power comes to our mind. There is some talk of a Woodbrooke in America. As to the practical aspect of the question I know nothing, but, if it be possible, I wish that we could have such an institution – not for academic work, for that we can get at the universities; not for technical training in social work, for that we can get at the Schools of Philanthropy, – but as a place that would take us, young and old, for a little time and give us the first impulse for service, give us the necessary inspiration and vision.

A friend in Philadelphia, a woman of about thirty-five I should think, told me that after she left college, her life had been absolutely empty. She was eager to use her energy but knew of nothing to do. About six months ago she met a person who is working devotedly for a certain reform. This chance meeting with an individual, whom she has never seen but that once, has transformed her life. She has thrown her splendid gifts into this same movement and all this ability and power which were being lost to society have now been drafted into its service. What that accidental meeting unconsciously did for this woman a Woodbrooke might consciously attempt to do for our members. It might be able to draw into the service of humanity vast areas of untapped energy at present going to waste.

We read that in the early times Swarthmore Hall was a kind of central altar fire to which the Friends from all over the kingdom turned, and where the flame in their souls was enkindled anew. What Swarthmore Hall was to our founders we might hope that a Woodbrooke would become to us, helping us to be worthy of the great traditions which we have inherited, making us more valiant soldiers in humanity's cause than ever before – a central fire enkindling anew the life in our Society.

Creative Commons License terms: You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. You may not use the material for commercial purposes.

Miss Alice Paul on Hunger Strike (1917)

Suffragist Leader Adopts This Means of Protesting Against Washington Prison Fare.

NOW IN JAIL HOSPITAL

Threatens to Starve to Death Unless Better Food Is Provided
for Six Companions.

Anonymous

WASHINGTON. Nov. 6 – Alice Paul, National Chairman of the Woman's Party, now doing a seven months' sentence in jail here for picketing the White House, has gone on a hunger strike, and tonight she had been in the jail hospital without food for the preceding twenty- four hours, stolidly threatening to starve herself to death unless her six companions, serving time for the same offence, got better food.

So far the jail officials are taking the strike calmly and waiting for Miss Paul to get hungry enough to eat. Forcible feeding has not been discussed as yet. But in as much as Miss Paul made somewhat of a record for herself as a hunger striker in an English jail several years ago, while militating with Mrs. Pankhurst, headquarters of the Woman's Party is quite confident that she will give the prison officials a surprise if they expect her to yield quickly.

Miss Paul, a slight, little woman, weighing about ninety pounds and of delicate constitution, was taken to the jail hospital last night because she was ill. Miss Paul said she was ill because of bad food, bad air, and no exercise. Woman's Party officials say she and the other militants have been getting a coarse diet principally of salt pork and cabbage at the rate of eighteen times in thirteen days. When Miss Paul was taken to the hospital a diet, including milk and eggs and without the salt pork and cabbage, was offered her, but she announced she would have none of it unless her sister got the same.

Tonight, Dr. Cora Smith King, Miss Paul's physician, who was permitted to attend her, issued a bulletin saying Miss Paul was much thinner than when she entered the jail, Oct. 22, was refusing food, and would not touch a morsel until she and her companions received the same treatment as seventeen murderers, who have the privilege of special food, air, exercise, and the newspapers.

"If we are to be starved, I prefer to be starved at once." was the message Miss Paul sent out to the workers. "There is no use giving us special food today and not tomorrow simply to keep us alive as long as possible."

Although the militants have announced they will not resume picketing the White House until Congress reconvenes in December, they consider that a hunger strike is a sufficient climax, for the present at least, to their efforts to force President Wilson to indorse woman suffrage by Constitutional amendment.

Reference

Anonymous (1917). Miss Alice Paul on hunger strike. *The New York Times*. November 7. Available at <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1917/11/07/102646016.html?pageNumber=13>

Creative Commons License terms: You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. You may not use the material for commercial purposes.

Hacia el Análisis de la Subjetividad del Investigador Un Diálogo entre Investigadoras

Mónica Olaza & Mabela Ruiz Barbot
Universidad de la República (Uruguay)

Resumen

Este texto propone reflexionar en torno a las relaciones entre investigador y participantes en el desarrollo del trabajo de campo y en el análisis de la información, con énfasis en lo que sucede en el investigador. Las reflexiones propuestas forman parte de nuestros análisis desde las experiencias investigativas en el campo socioeducativo y las relaciones intergeneracionales, interculturales e interraciales. Con ellas interpelamos nuestros lugares sociales, culturales, etarios, de género, étnico/raciales y nuestros privilegios. Estimamos que cuestionar nuestra implicación, nuestra subjetividad y ponerla en diálogo ha contribuido a controvertir algunas de las bases del sentido común, a desentrañar los factores culturales, simbólicos y subjetivos que podrían estar reforzando el mantenimiento histórico estructural de las desigualdades a las que nos enfrentamos en los tópicos que abordamos. Considerando los aspectos metodológicos esto ha sido posible por nuestros trabajos desde la metodología cualitativa y, en particular, desde el enfoque epistemológico y metodológico de la sociología clínica, en la que encontramos antecedentes de las discusiones que posteriormente fueron motivo de reflexión para la metodología cualitativa, la cual tiene fuerte tradición de reflexión acerca de la objetividad y la vigilancia epistemológica, en menor medida, acerca de la subjetividad y quizá muy poco sobre la implicación en investigación. En este escrito nos proponemos contribuir a pensar estos aspectos, principalmente la implicación, desde nuestros propios procesos subjetivantes, en razón de que estos están siempre presentes los contemplemos o no.

Palabras clave: implicación, subjetividad, metodología cualitativa, sociología clínica, desigualdad

1. Consideraciones Preliminares

Con este artículo, se busca contribuir a pensar cuestiones metodológicas que atañen al análisis cualitativo en ciencias sociales, particularmente tomando como punto de partida el análisis clínico en ciencias humanas propuesto por la sociología clínica. Para ello, se propone reflexionar acerca de las relaciones entre el investigador y su objeto de estudio —sujetos para la sociología clínica—, en un contexto de creación de conocimiento que procura descolonizar el saber. Nos orientan preguntas como: ¿Qué sucede al interior del observador? ¿Cómo operan los sentimientos del investigador en la producción de conocimiento? ¿Cómo impacta su actividad científica en su subjetividad? ¿Cómo reacciona en tanto ser humano a sus propias observaciones? (Devereux, 1979). El diálogo y las reflexiones que propondremos, se basan en nuestra experiencia en el campo de la investigación socioeducativa y de las relaciones intergeneracionales, interculturales e interraciales en Latinoamérica, particularmente en Uruguay. Nuestra experiencia de investigación nos ha llevado a situarnos, a mirar nuestros lugares sociales, culturales, etarios, de género, étnico/raciales, a preguntarnos por nuestros privilegios, a reверnos tanto en lo macrosocial, como en nuestras relaciones microsociales. En nuestros campos de trabajo ha sido ineludible la necesidad de cuestionar las bases del sentido común de la sociedad uruguaya, para desentrañar los factores culturales, simbólicos y subjetivos que podrían estar reforzando el mantenimiento histórico estructural de las desigualdades a las que nos enfrentamos. La desigualdad es producida y productora de representaciones y prácticas naturalizadas y admitidas como sentido común y requiere la formulación de preguntas que permitan describir y comprender la cultura que la sustenta (Grimson, 2014). Comprender los valores, las creencias y estereotipos incuestionados que producen desigualdad, así como evidenciar su expresión estructural. Las jerarquías sociales son construidas, presuponen estatus simbólicos y morales que distinguen a las personas, a los grupos. Disponen barreras de distinción y diferenciación social que sirven de base a la articulación de relaciones de explotación y exclusión. Son, además, mecanismos centrales en los procesos de creación, perpetuación e institucionalización de la desigualdad (Reygadas, 2004). Esas características, naturalizadas y

cristalizadas en culturas institucionalizadas, heredadas y transmitidas, se presentan en todo el espacio social en el que nos movemos como investigadoras y son las que intentamos interpelar y nos interpelan.

Hacia finales del siglo XX, la metodología cualitativa llevó a cabo avances en lo que refería a los análisis de la relación investigador – participante; otorgaba mayor protagonismo al segundo, y descentraba al investigador como guionista principal y absoluto decisor en el trabajo de campo (Vasilachis, 2006). Sin embargo, es la sociología clínica con su propuesta de análisis clínico en ciencias humanas, la que proporciona herramientas para profundizar el estudio de la presencia del investigador, al plantear la importancia de la contratransferencia y sus consecuencias para la investigación y al trabajar de forma articulada vivencia y racionalidad (Reháume, 1998; de Gaulejac, 2003; Araújo, 2011) desde la interdisciplina. De Gaulejac cuestiona aquellos análisis que trabajan el concepto sin integrar la experiencia vivida, diciendo que “sería caer en la ilusión positivista que reduce lo real al estudio de las determinaciones estadísticas y de las regularidades objetivas a las que obedecen las conductas humanas” (De Gaulejac, 2013, p. 243). Inversamente, también critica aquellos otros análisis que estudian la vivencia sin concepto; es decir, estudian una conducta, una acción, sin incorporar las condiciones sociohistóricas que la producen. Propone, entonces, analizar las situaciones o sucesos humanos en la articulación entre la elaboración teórica y la experiencia vivida (De Gaulejac, 2013): situarse en un trabajo de distanciamiento e implicación en el proceso de investigación. Estos postulados teóricos y prácticas metódicas de la sociología clínica posibilitan un camino directo al análisis del investigador como parte del proceso de investigación. En ese sentido, Enriquez (2011, 1999, 2000, 2014) remarca la necesidad de hacer de los especialistas en ciencias humanas, seres más vivos, de manera tal, que en su trabajo de campo le sea posible permitirse pensar, sentir y actuar, como homo *estheticus*, tratando de hacer bello aquello en lo que trabajamos, haciéndolo desde amor, como homo *ludens* dando apertura al campo de lo posible para cada sujeto individual o colectivo, retomando el gusto por el juego, la risa y la diversión, y *viator*, promoviendo el movimiento y el cambio, por más pequeños que éstos sean (Enriquez, 2011). Todo esto, acompañado desde la ética de la convicción, que nos permite la consistencia de nuestras ideas,

siempre que no estemos cerrados a la transformación; la ética de la responsabilidad, con la que actuamos en concordancia con nuestras ideas; la ética de la discusión, pues será a partir de ella desde donde se podrá construir una “verdad” colectiva, y la ética de la finitud desde el conocimiento de nuestros límites (Enriquez, 2011).¹

Es el encuentro con “un otro” que permite verme en las diferencias, como extranjero de mí mismo y semejante a ese otro que sufre y desea al igual que yo. Cada uno a partir de su historia individual y social. Encuentro que, como sujeto e investigador, me altera, me inscribe en un trabajo sobre mí mismo desde lo que siento y vivo al interactuar con ese otro (Ruiz Barbot, 2019). Somos conscientes de que esto es un primer paso en un camino largo.

Asimismo, la subjetividad no suele ser una preocupación prioritaria entre quienes investigamos. Problematizar en torno al lugar del investigador en la propia investigación, su implicación, su subjetividad, más que ponerla únicamente bajo sospecha y control, puede arrojar luces sobre las problemáticas que abordemos y principalmente con los sujetos con quienes estemos en relación. Ayudará a desplegar un abanico de preguntas, dudas, incertidumbres, enigmas que quedan latentes y que sólo los investigadores podemos despejar o, al menos, iniciar el proceso de interrogarse en torno a la subjetividad y cultura de los investigadores. Cómo nos interpela la relación con los sujetos de la problemática estudiada, cómo cuestiona nuestra historia de vida en tanto sujetos que investigamos. ¿Qué nos pasa mientras investigamos?

Desde la sociología clínica, se busca en lo social los mecanismos ocultos del hombre. Adentrarse en las pulsiones veladas de los grupos, en las opresiones internalizadas, en los mecanismos inconscientes presentes en las relaciones de dominación (Araújo, 2011). Esa propuesta de trabajo profundo entre lo micro y lo macro requiere también pensar la implicación, como una herramienta para reconocer la propia cultura del investigador, su lugar a nivel de la ciencia, su historia social y trabajarlos en el proceso de una investigación. Procuramos, en esta oportunidad, descentrar la mirada que siempre se coloca en los

1 Esta última noción es creación de Enriquez, mientras que las anteriores son tomadas de otros autores: la primera, de Max Scheler y la penúltima, de Habermas.

sujetos con quienes investigamos, y volverla particularmente hacia las investigadoras.

Es así que abrimos este diálogo teórico-metodológico en base al análisis de nuestras subjetividades como investigadoras. ¿Subjetividades que se ponen en juego en la investigación? Esta pregunta sobre la que adelantamos parte de nuestra respuesta, conectada a la de otros investigadores cualitativos (Araújo, 2011, 2019; Correa y Pan, 2014; de Gaulejac, 2003, 2013; Devereux, 1979; Enriquez, 2011; Reháume, 1998; Souza y Carreteiro, 2016; entre otros) será la que recorra esta escritura.

2. Subjetividad e Implicación en la Metodología de Investigación

Cuando investigamos, ¿identificamos aquellos aspectos que son esenciales para nuestros sujetos de la investigación? (Enriquez, 2014). Porque parte de esto es para nosotros el ejercicio de la investigación social. Coconstruir, recrear esa demanda que no estuvo, pero que estará expresada de un modo no siempre explícito en lo narrado. Estar atentas ya es parte del desafío y tener claro que, aunque los esfuerzos puedan ser enormes, a veces, los resultados son pequeños (Enriquez, 2014), y no por ello, menos importantes, porque esto es parte de ajustarnos a las realidades. Tal como nos sucede como docentes, los resultados frecuentemente se darán en el largo plazo.

Un comienzo puede ser tomando conciencia del peso de nuestra presencia en todo el proceso de investigación. Como señalamos líneas arriba, el peso incluye nuestro bagaje cultural, nuestra extracción social, nuestros proyectos de vida, nuestros logros, los proyectos de nuestros padres para nosotros; en fin, el entramado singular de nuestras historias individuales, familiares y sociales. Lo manifiesto y principalmente lo que podamos descubrir con nuestros análisis. Con ello, probablemente, estaremos mejor preparadas para contribuir a visibilizar las experiencias, saberes y demandas de los actores sociales.

En metodología de investigación, particularmente social y cualitativa hay una importante tradición de reflexión acerca de la objetividad y la vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2004), se ha discutido acerca de la subjetividad y quizá muy poco sobre su implicación en la investigación.

Entendemos la subjetividad desde la mirada de Foucault (2008) en relación con las tecnologías de yo, a partir de su interacción. Asimismo, en esta instancia ponemos el acento en las tecnologías del poder, en tanto formas de dominación y objetivación del sujeto, así como en las tecnologías del yo, que posibilitan a los sujetos operar sobre sus cuerpos y almas, transformándose a sí mismos. Esta mirada se liga a aquella de la sociología clínica que propone un trabajo en los grupos de investigación y formación, entre la distanciamiento e implicación, entre la objetividad y las subjetividades. Sitúa al sujeto en las relaciones sociales de su época, lo que relativiza su singularidad y, a su vez, en su experiencia subjetiva como expresión de esa singularidad individual, en un trabajo sobre sí mismo; lo que permite visualizar una interacción permanente y dialéctica entre la objetividad y la subjetividad, entre los fenómenos colectivos e individuales (de Gaulejac, 2013).

En este escrito nos proponemos contribuir a pensar estos aspectos, principalmente, la implicación, desde nuestros propios procesos subjetivantes en investigación.

La palabra 'implicación', como plantean Fernandez y colaboradores (2014) "propuesta por Lourau como una de las herramientas fundamentales del Análisis Institucional", está constituida por el prefijo "in" del verbo latino "*plicare*" cuyo significado es doblar, plegar y su terminación en "ción", que expresa movimiento. Esto nos indica algo doblado o plegado que, aunque esté presente, no sería visible. De esta forma, indagar las implicaciones habilitaría condiciones para que lo plegado pueda desplegarse y expresarse. Introducir el análisis de la implicación en el trabajo con las instituciones permite dar visibilidad a elementos transferenciales y contratransferenciales. Pensamos la transferencia desde su acepción clásica, es decir, como la repetición inconsciente de sentimientos, afectos y deseos para con un objeto de la infancia que revive en un vínculo actual. Por su parte, la contratransferencia es la reacción inconsciente del analista (investigador) frente al sujeto analizado (sujeto de la investigación), fundamentalmente, ante la transferencia de este (Laplanche y Pontalis, 2006). Y como ya afirmaba Devereux (1979), "es la contratransferencia y no la transferencia el dato de importancia más decisiva en toda la ciencia del comportamiento" (p. 19). La implicación está siempre

presente en la intervención/investigación institucional y desencadena efectos (Fernández et al., 2014).

Fernández y colaboradores (2014) encuentran parentesco con la idea del movimiento inacabado de la reflexividad de Bourdieu y Wacquant (1995) cuando hablan de una “objetivación participante” y dicen:

[...] es sin duda el más difícil de los ejercicios, porque exige romper con las adherencias y adhesiones más profundas y más inconscientes; a menudo, con aquellas que fundamentan el “interés” [...] mismo del objeto estudiado para quien lo estudia, es decir, lo que él menos desea saber acerca de su relación con el objeto que intenta conocer. p. 13

La implicación da cuenta de las múltiples relaciones que, como investigadoras y sujetos de la investigación (individual, social), entablamos en el proceso de conocimiento, incluyendo dimensiones tanto conscientes como inconscientes. Expone los mecanismos psíquicos que ponemos en juego al interpretar el campo social que estamos estudiando. Aquello que sabemos y no sabemos, en tanto sujetos, y que se despliega en el proceso de la investigación, ya que como investigadoras estamos implicadas socialmente. Nuestro lugar y clase social condicionan nuestras interpretaciones, nos distancian o nos acercan, chocan o colindan con los sujetos de la investigación, al igual que nuestra edad, nuestra identidad sexual, nuestro género, nuestra etnia. Estamos implicadas con las instituciones a las que pertenecemos, con el o los propios campos disciplinarios, con la escritura, entre otros (Manrique et al., 2016); estamos inmersas en el cuerpo social. La investigación es una experiencia social que nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar lugar a eso que nos plantea esa experiencia vivida (Manrique et al., 2016; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Los otros nos traen recuerdos, despiertan nuestras heridas y nuestros amores, nos muestran nuestras huellas. Yo no puedo controlar eso que está en mí, eso que me pasó. No puedo dominar esos recuerdos, esas heridas, esas marcas y amores. Sí puedo construir historicidad. (Ruiz Barbot et al., 2022, pág.13)

Es decir, la implicación nos inscribe en un proceso subjetivante, en momentos de pliegue sobre nosotras mismas, como mencionáramos anteriormente.

Así, la sociología clínica sostiene que el investigador está implicado con el campo que lo circunscribe. La implicación refiere a lo que mueve al investigador, a su deseo de producir algo en ese campo, de comprender una determinada dinámica y producir conocimiento, o intervenir en ella. Tener en cuenta la presencia ineludible del involucramiento del investigador significa que éste no es ajeno a los efectos que su presencia provoca en el campo, en los sujetos de ese campo. Señala lo importante que es para el investigador trabajar en la cercanía y la distancia de esos otros. Estar allí, aprehender sus códigos socioculturales, acercándonos y alejándonos, es un trabajo intermitente de proximidad y lejanía; lejanía o distancia en que la teoría y los colegas nos sitúan en y para el cuestionamiento de nosotras mismas, en el análisis de nuestra implicación. Estar allí es visualizar nuestros propios sentimientos y presupuestos cognitivos e ideológicos, nuestra situación en el campo, el momento sociohistórico que nos abarca a unas y otros, las diferencias y desigualdades sociales que nos configuran, la posibilidad de albergar lo inesperado y, así, podremos participar en la construcción de sentidos, la cual se lleva a cabo a lo largo de las narraciones escuchadas, más allá de elaboraciones teóricas y referencias previas que acarreamos (Souza y Carreteiro, 2016). En este sentido, Enriquez (1999/2000) considera que “la implicación no se concibe sin simpatía y sin distancia”. p.12

El campo en la investigación con seres vivos nos posiciona en un mundo de complejidad y nos coloca en presencia de la intersubjetividad, la cual se encuentra ubicada en un tiempo, en un espacio, en interrelaciones investigador y sujetos de la investigación, que se encuentran con sus proyectos en una situación determinada, por algún tema específico sobre el que van a construir un discurso. Posteriormente, ese discurso será transformado en texto escrito para ser analizado y difundido como conocimiento nuevo. Se está implicado, no por voluntad, sino porque el campo nos afecta; según Ardoino (1997), la implicación se padece.

Para resumir: los investigadores vamos al campo con nuestras historias y desde ellas observamos, pensamos, sentimos y establecemos

relaciones desde lo racional, pero también desde una estructura psicológica con implicaciones sociales, institucionales, libidinales (Ardoino, 1997), porque no es posible dejar totalmente atrás los deseos o los problemas. Quizá sí, desde lo racional, pero esto no impide la presencia de lo inconsciente y de las subjetividades en juego.

2.1 Acerca del contexto de investigación y las investigadoras

En lo que sigue presentamos reflexiones de las investigadoras Mabela Ruiz Barbot (MRB) y Mónica Olaza (MO), en los campos intercultural y socioeducativo en Uruguay. Si bien confiamos que este trabajo puede ser útil para el análisis del investigador en diversas realidades situadas, así como en distintos campos temáticos, nos parece conveniente brindar elementos que aporten a la lectura del diálogo que establecemos en este texto. En ese sentido brindamos aquí algunos aspectos relacionados con nuestros quehaceres investigativos en la sociedad uruguaya.

La conformación multicultural de la sociedad uruguaya fue, desde sus orígenes, una característica invisibilizada culturalmente en la construcción de la narración del Estado nación uruguayo, quien creó la nación y no a la inversa, como sucedió en Europa, por ejemplo. El relato hegemónico se construyó a partir de algunos mitos fundantes que sedimentaron con fuerza en el imaginario colectivo que permeó los distintos sectores de la sociedad y su inconsciente cultural. Tuvieron preeminencia las ideas de una sociedad sin importantes diferencias sociales, integradora, en la que los conflictos no explotan. Una sociedad definida por la cercanía, la hiperintegración, la amortiguación, la ciudadanía culta y el consenso. Asimismo, es posible que las razones para evitar el tema de la desigualdad racial en la sociedad uruguaya deriven de un imaginario colectivo en el que se arraigó y prevaleció la representación de Uruguay en etapas de implementación de transformaciones de avanzada en el contexto regional y mundial. Sus tempranas reformas sociales y legales promovieron ideas de igualdad e integración, que se incorporaron de forma naturalizada al repertorio de características identitarias. De esta manera, cualquier posibilidad de transformación se convierte en sinónimo de amenaza que obstaculiza la duda o el debate (Olaza, 2017). Aun considerando que la sociedad uruguaya es de las más igualitarias en el contexto latinoamericano,

su integración etnorracial ha sido y es desigual y discriminadora. En relación con la población afro, su visibilización se asocia con el mes de febrero y únicamente por la expresión artística del toque de tambor² y las Llamadas³. A la población indígena se le trató como extinguida, se minimizó su intento de exterminio y, generalmente, se hizo referencia a ella a través de los relatos dejados por los conquistadores. Actualmente, existen estudios que revelan nuevos hallazgos arqueológicos y genéticos sobre la presencia indígena, pero, en el imaginario colectivo y en la transmisión a través del inconsciente cultural, nuestros pueblos originarios nos han legado casi nada de historia y no tenemos, por tanto, herencia cultural ni genética, porque no los vemos (Olaza, 2021). Cabe aclarar que, desde hace varios años, varias agrupaciones indígenas, reunidas en el Consejo de la Nación Charrúa (CONACHA), demandan el reconocimiento por parte del Estado y aún resta bastante por hacer al respecto.

Aproximándonos a la actualidad, en tiempos de ruptura del contrato social, fragilidad de los lazos sociales y desdibujamiento de metas colectivas, recobraron fuerza movimientos conformados como actores colectivos organizados en defensa y reivindicación de una cultura a la que entienden como su aporte identitario a la cultura nacional (Olaza et al., 2019). En ese marco, fue que, en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, se fortalecieron a lo largo de la región latinoamericana movimientos afrodescendientes, indígenas y campesinos contra el racismo histórico de los Estados-nación de sus países. Como consecuencia de ellos, se modificaron constituciones, se hizo referencia a la multiplicidad de naciones, pueblos o culturas

-
- 2 Instrumento tradicional de los integrantes de comparsas (formadas por cuerdas de tambores), de fabricación artesanal de madera y lonja. Existen tres tamaños, chico, repique y piano. Es uno de los aportes de la cultura afrouruguaya a la música, tradiciones y cultura nacional.
 - 3 Hay dos tipos: en los barrios, de carácter más espontáneo e informal, y las oficiales, organizadas desde instituciones estatales. Las primeras se reconocen como las que recogen con mayor originalidad las tradiciones afrodescendientes en Uruguay, cuya máxima expresión es la celebración de San Baltasar el 6 de enero de cada año. Las oficiales forman parte de la festividad del Carnaval en Uruguay. Ambas son de fuerte tradición y reconocimiento identitario para la sociedad uruguaya, especialmente, en Montevideo.

que conforman los Estados y se logró el reconocimiento de su carácter multinacional (Mera et al., 2020).

Fue en ese contexto de lucha de los movimientos sociales y étnicos a nivel internacional y local, en el que quien aparece en el diálogo como MO inició trabajos de campo que luego tuvieron como centro la racialidad en la sociedad uruguaya, la identidad y cultura afrodescendientes, indígenas y migrantes, los derechos humanos y las políticas públicas que buscan restituirlos. Estos trabajos se llevaron a cabo en el marco de la docencia en la Universidad de la República de Uruguay y fueron publicados en revistas y libros a nivel nacional e internacional.

El campo socioeducativo en Uruguay trasciende la educación formal (educación primaria, media-secundaria, técnico-profesional y universitaria) para dar cuenta de programas del Estado (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay —Centros juveniles, Club de Niños—; Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente —Programas privación de libertad y semilibertad, Medidas no privativas de libertad—; Centro educativo de capacitación y producción del Ministerio de Educación y Cultura; Programas Jóvenes en Red, Aulas Comunitarias, Cercanías —Equipos territoriales de Atención Familiar del Ministerio de Desarrollo Social que se desarrollaron en el gobierno progresista y que hoy, algunos de ellos han sido clausurados—), y organizaciones de la sociedad civil que despliegan lo que se conoce como ha dado en llamar educación no formal, educación popular y/o educación inclusiva. Se trata de programas y organizaciones que operan, aunque no sólo, en la re-vinculación con la educación formal, en la formación e inserción laboral, en la participación ciudadana, en torno a derechos humanos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes vulnerados socialmente. Es un campo que no escinde las condiciones existenciales de los sujetos y la educación. Constituye un campo académico y político relevante en la medida que el sistema educativo formal tiende a expulsar, fundamentalmente, a los adolescentes y jóvenes de sus instituciones. En los últimos 30 años, en cuanto a logros educativos, nuestro país ha perdido posiciones respecto al resto del mundo y la región, según un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021), siendo y es la población juvenil la más afectada. “Mientras que el 84% de los adolescentes y

jóvenes europeos completó al menos la secundaria alta, en América Latina el promedio es 49%, en tanto que en el Uruguay el promedio desciende al 39% y, aunque con fluctuaciones, se ha mantenido constante por un período prolongado” (p. 11). En el año 2018, un 51% de los jóvenes de 23 años se había desvinculado del sistema educativo sin finalizar la educación obligatoria (CEPAL, 2021). Ello afecta a los y las jóvenes más pobres de la población. Expresa las desigualdades sociales y educativas, las desigualdades categoriales —varón/mujer; adulto/joven: intergeneracional; joven/joven: intrageneracional— (Tilly, 2000). Si bien se ha dado una democratización en el acceso, la permanencia fluctuante o no permanencia de los jóvenes pobres en el sistema educativo indica la presencia de procesos de desafiliación institucional y segregación educativa. Son los jóvenes más pobres quienes no terminan sus estudios básicos, incorporándose se incorporan, o no, al mercado de trabajo en actividades poco calificadas y viven, viviendo de manera precaria, en familias de bajos ingresos, sin acceso a los sistemas de protección social o en situación de privación de libertad. Dimensiones todas estas dimensiones que refuerzan sus condiciones existenciales, de pobreza. Se estaría evidenciando, así, un sistema educativo que no logra revertir dichas condiciones ni posibilitar logros educativos que tiendan a modificarlas (Filardo et al., 2010). Parecería que en la educación formal se estaría pensando al otro (estudiante/joven) como presencia (acceso y concurrencia a la institución educativa) y no como “existencia” (persona). Nos preguntamos si se piensa en un otro/a con quien encontrarse y conversar, en donde las alteridades (del docente/ adulto y estudiante/joven) se enfrenten, se confronten, se contraríen, se formen y se transformen. Si se facilitan encuentros significativos entre maneras de vivir heterogéneas, se podrá y que, como tales, alteraren, perturbaren, hacergan pensar y desplegaríen la posibilidad de que cada uno construya su sí mismo y el colectivo (Ruiz Barbot et al., 2017).

Es así que, mis investigaciones se han situado en reconocer las voces de los adolescentes y jóvenes que se encuentran transitando distintos programas socioeducativos del Estado, en organizaciones de la sociedad civil y en la educación formal. Pensamos que la escucha de sus experiencias posibilita salir de miradas adulto-céntricas o, por lo pronto, permite, al menos, intentarlo. Pensamos que ampliar la mirada

hacia nuevas formas de educación posibilita visualizar la pluralidad de maneras de educar, fundamentalmente, aquellas que ligán las condiciones existenciales de los sujetos a la educación. De esta forma, tenemos en mente cuatro posibles objetivos; buscamos: a) reconocer las experiencias socioeducativas vividas por los adolescentes y jóvenes en la educación formal y en las nuevas propuestas educativas, observando si dejan huellas en ellos y significan su formación; b) reconstruir los sentidos y/o ausencias de sentidos que dan los y las jóvenes a la educación media y programas alternativos; c) analizar la posibilidad de reconstrucción del lazo social que los adolescentes y jóvenes, de sectores sociales en situación de pobreza, le atribuyen a la educación como institución social, y, finalmente, d) interpretar, ilusoriamente, si se los educa en y para la vida, en tanto ello sea posible.

Fue en este contexto de interpelación a la institución educativa formal y de ampliación de la mirada al campo socioeducativo, en el que quien aparece en el diálogo como MRB desarrolló proyectos de investigación. Proyectos que tuvieron como centro escuchar la experiencia socioeducativa de los adolescentes y jóvenes desde sus propias voces, coconstruir los sentidos o sin sentidos que le dan a la educación y la posibilidad que le atribuyen a las instituciones de reconstruir el lazo social.

2.2 La conversación: momentos de análisis de la implicación

M.R.B. – Por lo general, lo que hago luego de una entrevista en profundidad o cuando las personas narran sus biografías es registrar la situación de entrevista apenas salgo de dicha situación. Describo lo que pasó y el contexto en que se dio la entrevista (el espacio físico, quién estuvo, quién se asomó o interactuó más allá del entrevistado, las disposiciones de este sujeto y las mías como investigadora, etc.), relato las sensaciones e impresiones que tuve, lo que “me” pasó, “me” afectó, sentí y por último, alguna mínima interpretación de lo dicho en la entrevista en relación al objeto de estudio, o, ya sea tentativamente, las características subjetivas, culturales percibidas de ese otro, sujeto de la entrevista. Ello me posibilita trabajar en dos niveles. Uno, aquello que me pasó, me tocó a mí durante la conversación. Ese “me” como dice Larrosa (2009) habla de algo que, al pasar por mí, deja una huella,

un rastro, un indicio a seguir. La entrevista es un acontecimiento que “no pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí” investigadora (Larrosa, 2009). Eso que pasa tiene resonancia en mí, “es capaz de hacerme vibrar, y por lo menos, de interesarme, en el sentido fuerte del término, es decir, ponerme en movimiento, obligarme a un trabajo mental y a una interrogación sobre mí mismo” (Enriquez, 1999/2000, p.8). Ese trabajo reflexivo como investigadora abre el camino hacia el análisis de mi implicación. Además de éste, la conversación habla también de una relación, de otro/a que es diferente a mí, que porta sus códigos culturales, su lenguaje, sus disposiciones y distancias sociales, en el sentido de Bourdieu (1998), sus maneras de estar, hablar, sentir y desplegarse en la conversación, en su vida y las expone ante mí. Es algo exterior a mí, un otro/a que se pone en relación conmigo. Se despliega una relación, una situación, una experiencia. Para ese otro/a y para mí. Desde dos singularidades, desde dos diferentes y desiguales. Eso que pasa depende y no depende de mí, abarca también la dimensión de lo imprevisto, lo contingente. Ese otro/a es un extranjero para mí, trae lo propio; es otra cosa que yo, por más que yo tenga la potestad, la potencia o el poder de preguntar. Eso que trae en la conversación me afecta, me incomoda, cuestiona mi mundo. Desde los contrastes entre lo propio (trabajo reflexivo sobre mí misma –investigadora) y lo ajeno (un trabajo interpretativo sobre ese otro/a, sujeto de la investigación enlazado a otros sujetos, a un colectivo en estudio), emergerán preguntas, temáticas, dimensiones posibles de análisis de la conversación.

Sentir temor, angustia, congoja ante el encierro adolescente, ante los golpes y el ruido de esos golpes en los barrotes de las celdas, los gritos de reclamo del otro, de libertad, de clemencia, ha sido parte de una experiencia de investigación. Gritos y golpes continuos, incesantes, imperecederos. Traspasar puertas y puertas con rejas antes de llegar a ellos, despojarnos como entrevistadores de nuestras pertenencias antes de entrar. Verlos venir esposados hacia una o encadenados de a tres, desde unos pocos pasos que nos separaban. Observar sus condiciones de vida en el encierro: 18 horas promedio en una pequeña celda para dos, sin agua potable, con ventilación e higiene comprometidas. Decaer anímicamente. Darnos de cara con el sufrimiento y el castigo permanente (la aplicación del sufrimiento), no sólo desde la justicia

penal sino desde el mundo social e institucional de la privación de libertad. En el castigo, se castiga. Oír sus voces diciéndonos que vivían la “muerte social”, que han estado al borde de la locura; algunos se suicidaron; otros están con medicación psiquiátrica. Más allá de sus hurtos y rapiñas en el mundo capitalista, son resto, despojo social. Adolescentes, mayoritariamente varones y pobres, que vivían en territorios “rojos”, estigmatizados de la ciudad de Montevideo. ¿Cómo tramitar, elaborar todo ello, sin tener referencias en mi historia, más que alguna suave y tierna penitencia en la niñez? Sí saber de la lucha por la libertad de mis ancestros por línea materna y por la justicia desde la paterna y darme cuenta de mi libertad en contraposición a su privación palpada, observada, sentida desde mi lugar de extranjería, al entrevistarlos encerrados, ellos y nosotros, los entrevistadores, con candados en un salón que le llaman “multiuso” oscuro, sombrío, de paredes grises y casi sin luz. Trascender los nudos en la garganta, las piedras en el estómago. Escuchar su demanda: “déjenos un ratito más con ustedes, así estamos un poco fuera de la celda”. Salir de las rejas, respirar nuevos aromas, habitar las calles de la ciudad, reconocer la indiferencia social hacia ellos. Llegar a mi casa y no poder con mi cuerpo, mi psiquis, mis sentires. Rabia, agobio, tristeza, impotencia, culpa. Sentimientos todos ellos a reconocer ante y durante el análisis y la reconstrucción de sus relatos. Poner distancia, pensar lo vivido entre todo el equipo de investigación, apoyarme en la lectura bibliográfica, entre ellos, Fassin (2018) me acompañó, promovió el trabajo sobre mí misma, mi pensamiento y el despliegue de la interpretación, de forma que los sentimientos se constituyeron en indicios para el análisis, vehiculizaron la producción de conocimiento. No necesitaron ser “domesticados” ni controlados (Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019; Ruiz Barbot, 2017).

M.O. — No suelo estar demasiado atenta a mis sentimientos durante el trabajo de campo, porque me captura la entrevista, el grupo o la observación. Sin embargo, cierto día, realizando una entrevista a una reconocida y exitosa afrouroguaya, me invadió la emoción durante la misma, de forma tal, que la entrevistada me dijo: “te emocionaste”. Y sí, estaba conmovida ante sus relatos y no es algo que me ocurra frecuentemente, el demostrarlo. A la distancia, creo que pudo haber sucedido por lo que comentaba, episodios de discriminaciones que

vienen de lo profundo de la historia social y entrelazan historias individuales que en forma sucesiva padecen las discriminaciones y el racismo. ¿Por qué me sucedió? Quizá porque sentí que a parte de mis ancestros también les ocurrió; tal vez, porque generalmente y cada vez más, las injusticias me movilizan, a pesar de que en ciencias sociales lidiamos y trabajamos permanentemente con ellas. Este hecho es parte de los distintos momentos de mi historia de implicación y se constituyó en material para el análisis (Ardoino, 1997). Fue una luz que encendió una alerta para pensar cómo me encontraba con el tema que investigaba, a unos años de haber comenzado desde la sociología de la cultura y la sociología clínica, estudios de diferentes aspectos de la cultura afrouruguaya, su relación con la sociedad de la que forma parte y las políticas públicas para la equidad racial. Con el paso del tiempo, además de ir mapeando los avances sobre distintos aspectos recién nombrados, una va sumando también las injusticias que permanecen, aprendizajes, realidades de mujeres, varones, familias que sufren, luchan, y tenemos que aceptar que los temas nos duelen, que no nos acostumbramos a la injusticia, aunque aprendimos que es parte de este sistema explotador y excluyente. Todo esto es parte de trabajar desde la ética de la finitud, de la convicción, de la responsabilidad (Enriquez 2011). Pero para nosotras, los temas no son solo eso, son personas que los viven cotidianamente, los días pasan, y las situaciones permanecen aunque se acompañen de transformaciones significativas, vistas con perspectiva histórica.

Asimismo, parte de mi historia personal y familiar se pone en juego ante las injusticias de cualquier tipo, de quienes lo hayan contado o no, sabemos que las padecieron de distinto tipo, individualmente y en forma colectiva. Opresiones raciales, discriminaciones por ser pobre, opresiones y explotaciones desde el régimen político dictatorial, opresiones, explotaciones e inequidad interseccionada, que convivieron con silencios, resignaciones, esperanzas, pequeñas y grandes luchas desde las que se hizo historia e historicidad.

¿Pudo afectar esto mi lectura de lo recogido en el campo? Aunque para esa investigación recababa información y opiniones sobre planes y programas que contemplaran la perspectiva étnico racial, lo cual tiene un componente de dato objetivo; modestamente, estimo que el

análisis de nuestra implicación, lejos de alejarnos de la visión del tema como parte investigadora del mismo, puede situarnos, justamente en un lugar de mayor cercanía para la comprensión de lo que acontece en los actores sociales; así, podemos entender y transcribir con mayor claridad las transformaciones que acontecen, las que demoran y las experiencias que sobre ellas tienen sus actores sociales, y, finalmente, podemos intentar dar cuenta de las razones manifiestas y latentes que están en juego. Ante esto podemos preguntarnos si otras investigadoras o yo misma, podríamos explicar lo mismo sin el análisis de implicación. Mi respuesta es que sí, pero de forma incompleta, inacabada, porque nos estaremos perdiendo parte de la información del análisis transferencial y contratransferencial (Devereux, 1979).

Posteriormente al trabajo de campo, me observo en situaciones que me entristecen y siento pudor de llegar a mi casa, abrir la heladera y tener tranquilidad, luego de entrevistar a mujeres junto a sus hijos en refugios transitorios. En el transcurso de las entrevistas trato de incomodar lo menos posible, de que no resulte algo pesado para quien me está ofreciendo su tiempo, en medio de una situación de cuidados y objetivando su situación. Lo que sí siento y me pregunto es si su amabilidad y disponibilidad tienen que ver con devolver lo que reciben en el refugio, y eso no me hace sentir bien, porque ser amparadas con sus hijos es su derecho y el de ellos. A pesar de ello, también pienso que el trabajo de campo que realizo contribuirá a desanudar e iluminar algunos aspectos de la situación de las entrevistadas y sus vidas. Eso me devuelve algo de esperanza en medio de sentimientos de injusticia e impotencia ante estas situaciones.

M.R.B. — También ellos nos muestran lo que sería viable si pudiéramos organizarnos socialmente de otra forma. Y lo hacen mediante la parodia⁴ de su vida y de su situación social. Recuerdo cómo me sentí en una entrevista grupal con adolescentes y jóvenes cuya experiencia de clase se inscribía próxima a la exclusión social. Me desafiaban, sentía su rechazo. No sé, pero yo atiendo a lo que me pasa mientras entiendo en la medida que no pierda el hilo de la conversación, en el encuentro. Miro además los lugares que ocupamos

4 Refiero al concepto de acatamiento paródico, el cuestionamiento a la legitimidad del mandato a través de la parodia que trabaja Gabriel Gatti (2008).

en el espacio en que se desarrolla, las posturas de ellos y mías, observo sus miradas hacia mí y cómo se miran entre ellos y ellas, sus gestos. Yo estoy allí como mujer adulta; ellos son jóvenes varones y mujeres. Yo, ahí, como académica, profesional, de orígenes de sectores medios altos y medios; ellos, estudiantes en un ámbito de “capacitación” para jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo formal y no trabajan. Se despliega una relación paródica y politizada, en el marco de un mandato organizacional a la entrevista. Estuvieron, provocaron y se resistieron al mismo tiempo que produjeron. Ello me hizo pensar en mi lugar como investigadora, en la necesidad de revisar permanentemente las condiciones y los materiales de la argumentación que construimos desde lugares organizacionales, además de etarios, clasistas y genéricos. Comprender también la entrevista como un espacio de surgimiento de una voluntad de resistencia, un espacio político, politizado. Participaron reformando el lugar que, imaginaria y socialmente, se construye en torno a ellos y me lo mostraron. Se posicionaron en el lugar de los estigmas sociales. Lo sentí, lo viví a través de sus palabras, de sus cuerpos, su gestualidad, su lenguaje. No ocultaron los estigmas sociales proyectados en ellos, las marcas con que otros sectores sociales los invisten. Al contrario, las multiplicaron (Gatti, 2008). Remarcaron ese lugar simbólico. Lo parodiaron y resistieron. Se situaron como jóvenes de la “clase peligrosa” (Castel, 2004). Se posicionaron allí, interpellándome, interpellando mi lugar científico, mi clase social, mi adultez, el mundo que vivimos. Transfirieron que se sentían cómodos consigo mismos e incómodos conmigo (Ruiz Barbot, 2017). Asumí su desafío en la entrevista, resistí el rechazo, su incomodidad. De allí aprendí, construí conocimiento desde sentimientos encontrados de vergüenza e injusticia social. Me permitieron pensar la imbricación de fuerzas opuestas, contradictorias, antagónicas, conflictivas, en el desarrollo de una entrevista. En el despliegue de la politicidad, viví el cuestionamiento al poder de la ciencia, al adultocentrismo, a la hegemonía social. Pude pensar en la ineludible politización de la coconstrucción narrativa y cómo desde allí se produce conocimiento (Ruiz Barbot, 2017).

M.O. — También me concentro en observar a quién entrevisto y, cuando es en sus casas, voy atendiendo al entorno, que generalmente no es ni la gente ni los ruidos, sino objetos y ambientes. Aprendo, me

asombro con la construcción y re construcción identitarias, la claridad para transmitirlo, la admiración hacia sus ancestros y sobre todo... me dejo sorprender cuando apunto a buscar una información y escucho muchas otras cosas importantes que van apareciendo en el diálogo, que quien cuenta va trayendo, sea afro, indígena o migrante de variadas edades y sexos, aunque estimo que en su mayoría han sido mujeres. Esto que comentaba me pasó, por ejemplo, al estudiar la tradición oral afrodescendiente en Uruguay, la presencia de las mujeres en los relatos, su relevancia en las familias, la fuerza de estas mujeres y sus pequeñas y grandes resistencias. Más que por sus dichos, por sus acciones, el propio candombe en tanto música y baile que permite resistir, recrear, congregar, expresar y callar; siento mucho afecto de parte de quien me lo cuenta, siento que recrea sus sentimientos con su madre o su abuela, con sus hijos y sus nietos. Cuánto para aprender de esas historias de vida; cómo se entreteje lo individual, lo familiar y lo social en esas genealogías; cuánto orgullo, silencios, latencias, sentimientos encontrados de reconocimiento y vergüenza (de Gaulejac, 2008, 2016). Según me han contado muchas veces en el campo, sienten vergüenza porque la sociedad les ha mostrado por generaciones que ser negro no es bueno, forma parte de lo que no se quiere ser; con una sola mirada al ingresar a un comercio alcanza para sentirlo. Estos estereotipos y estigmas han calado fuertemente al interior de las familias, mismas que lo han transmitido implícita o explícitamente; así, forma parte de sus historias individuales y colectivas, hasta que individualmente y, principalmente en colectivo, comienza un trabajo hacia la historicidad, en momentos históricos que así lo habilitan como señaláramos al comienzo de este texto. También han sido profundamente inspiradores los movimientos afroamericanos de mediados del siglo XX, y las consecuencias positivas que estos dejaron.

Incluso, se advierte que es casi cien por ciento seguro que, al traspasar la puerta de casa hacia la calle, desde niños, las personas les harán notar la connotación negativa de su diferencia fenotípica. Muchas veces, se enseñan pequeñas resistencias para afrontar el racismo; quienes pueden fortalecen la autoestima de sus hijos; otros les recomiendan no hacer caso a esos dichos, y otros, a mostrar orgullo de su diferencia. Todas estas pequeñas resistencias cotidianas contribuyen a la historicidad. Como decíamos en otros trabajos, es

en el punto de encuentro del registro social, el registro de la ley y el registro del inconsciente, desde donde es posible abrirse paso ante las determinaciones sociales y psíquicas y conformarse como sujetos capaces de autonomía, tomando en sus manos sus propios destinos (Enriquez, 1998), y transmitir esto a las generaciones que les suceden (Olaza, 2021). Por eso entendemos que el trabajo con los supuestos teóricos-epistemológicos de la sociología clínica resulta pertinente para combatir el racismo del “buen ciudadano” (Segato, 2006) justamente porque habilita a ver y verse en lo microsociedad, en vínculo siempre con lo macrosociedad (Olaza, 2019).

M.R.B. — En el trabajo de campo también se entretiene nuestra historia social, familiar y personal. Aquello que traen de sus genealogías tocan la propia. En este sentido, coconstruyendo una narrativa biográfica de una joven que, si bien era de sectores medios altos, era heredera de historias de genocidio, historias étnicas. En su historia, los abuelos y, especialmente, las abuelas y una bisabuela ocuparon un lugar referencial clave. Le relataron, transfirieron sus historias de sufrimiento social y lucha contra la guerra y el destierro. El código de barras en el brazo de su bisabuela marcó la vida de esta joven. La catástrofe vivida por sus antepasados, la transmisión de dicha memoria social la instaló en un vínculo real y simbólico con su etnia. Mantiene una identidad común desde la lejanía territorial, que se concreta en militancia a partir de una organización política y colectiva policéntrica (Ruiz Barbot, 2015). Las figuras de mi abuelo y abuela por parte materna resurgieron, no en relación con lo étnico, sino en su lucha social contra la dictadura de Terra; mi abuelo fue un preso político durante la misma, vivió la tortura desde los relatos de mi madre y escribió un libro desde la cárcel. Las marcas de esta joven, sus huellas tocaron las mías y estas volvieron a ser huellas cercanas, aunque distantes de mis tiempos actuales. Algo que aún vive en mí, se aloja en mi memoria (Benjamin, 2005), condiciona mi historia social y personal. Además, su discurso me situó en mi lugar de hoy como abuela, me instaló en una escucha atenta y en la fascinación por su relato. ¿En el deseo póstumo de estar en la memoria de mis nietas y nietos?

2.3 *La observación y participación*

M.O. — En el transcurso del desarrollo del campo, por ejemplo, al realizar entrevistas, a veces participo más de lo que quisiera, porque lo que importa es escuchar, no hablar. Pero me sorprende conversando. Esto trato de controlarlo, no porque juzgue ni opine, sólo para no hablar y dejar que el entrevistado o la entrevistada lo haga.

M.R.B. — Ahora yo no entiendo por qué no damos cuenta de las cosas que nos pasan en el campo en nuestros informes de investigación, en nuestras publicaciones y difusiones. Me acordé de las ganas de huir que tenía cuando estaba observando participativamente una oficina en un día de paro general en nuestra ciudad. Era mi primera investigación, recién licenciada, allá por 1989, en época de reconstrucción democrática luego de la dictadura militar en nuestro país. Venía compartiendo el espacio de trabajo con todos los integrantes de esa oficina, interactuando con ellos. Y ese día, sabía que tenía que ir a observar y participar. Pero me sentía confundida, no quería que me situaran en el lugar de “carnera”, “rompe huelga”. Yo no era igual que ellos, estaba realizando una práctica profesional, académica. Pero el mundo social con sus imaginarios se instaló en mí, “me persiguió”, condicionó. Llegó un momento en el que, estando en dicha oficina, no podía más. La angustia me abarcaba. Huí. Me fui a un bar a tomar un café. Me sentí en paz conmigo misma. Luego volví y seguí observando. Había sólo dos personas. No lo pude hablar en y con el grupo de investigación. Quedó silenciado desde todos sus integrantes. En el tiempo, reflexioné sobre mi acción, mi actuación y sobre las determinaciones sociales, la potencia de los imaginarios sociales en la singularidad de la vida, en el entrecruzamiento entre lo sociosimbólico y las subjetividades.

M.O. — Una preocupación siempre presente en la fase de campo de mis investigaciones es contemplar y atender cómo se sienten los participantes durante los encuentros y después de ellos. Porque, aunque no se trate de trabajos estrictamente de intervención, muchos de los trabajos de investigación tratan aspectos de sufrimiento, consciente o no, y debemos cuidarnos de no producir angustias mayores a las ya existentes (Enriquez, 1999/2000). Ahora, con esta escritura, la interrogante me es devuelta y me doy cuenta de que eso produce en mí inquietudes y ansiedades que mi postura tranquila en el

campo atenúan. De cualquier manera, la preocupación trasciende mis sentimientos, cuestionamientos y vivencias en el estar con los otros que implica el trabajo de campo y se centra en la propia metodología, en una ética y una estética de estar con los otros vivientes. En nuestro caso, humanos, en otros, animales, plantas, el territorio mismo. Esto encierra una cosmovisión de relación hombre-naturaleza como dos o como uno que se diferencian. Este punto no es el centro de este escrito, pero es una de las grandes cosmovisiones que sustentan el trabajo científico que llevamos a cabo y, por lo tanto, no nos puede ser ajeno. Me quedo con cierta esperanza de que se abran pequeñas posibilidades de actuar (Enriquez, 1999/2000), al menos, de pensar y pensarse. Trabajar en, desde y con la interculturalidad conlleva estar atentos a ver, a escuchar y a realizar nuevos aprendizajes para comprender (en sentido weberiano) las opiniones, lo que nos cuentan, densamente (Geertz, 1973) las cosmovisiones que hay en juego. Rever lo que la Modernidad desechó, homogeneizó y/o invisibilizó.

M.R.B. — Los humanos y la naturaleza, los humanos entre humanos en sus diferencias, en sus mundos desiguales. A eso nos dedicamos, investigamos para reconocernos, comprendernos y transformarnos, ¿desde lo macrosocial? ¿lo microsociales? ¿lo territorial? Se trata de observar lo singular, las singularidades; no ya sólo las regularidades. Vivimos en la heterogeneidad, *entre* múltiples mundos. Lo singular no habla sólo de un sujeto, sino de un grupo, una comunidad, una institución en sus complejidades. Siempre sentí curiosidad ante lo otro y los otros. Adentrarme en múltiples mundos; estar ahí, entre otros, un tiempo. Verlos construir mundo, escucharlos construyendo maneras de vivir, maneras de transformar la vida. Ello se dio, también, observando un aula plural, el proceso de formación de jóvenes en la universidad, estudiantes de diseño de paisajes. Allí me encanté (le robo la expresión a una colega), me enamoré de sus producciones, proyectos, maquetas, imágenes, al igual que con los estudiantes de arquitectura cuando en otro estudio, durante las entrevistas grupales les pedíamos que dibujaran y luego, nos contaran su experiencia de formación en la universidad. Estos dibujos, las imágenes y maquetas de los estudiantes de paisajismo desplegaban nuevos significados urbanos, cuestionamientos al uso de los espacios públicos, de revalorización de los espacios en desuso y de un cuidado transformador de la ciudad,

de nuestras ciudades, de las playas, parques, forestaciones, cerros, de nuestro ambiente natural y sociocultural. Buscaban, desde distintos artificios, producir la reflexión, el despertar de nuevas sensaciones y de emociones, la implicación de las personas en sus localidades desde nuevas configuraciones posibles del paisaje. Artificios que recuperan la historia y dan lugar a que los sujetos se posicionen en su historicidad. Como investigadoras, ¿podemos encantarnos con lo que otros producen? O ¿sólo es posible una postura distanciada? Alguien me dijo que yo no era neutral ante sus producciones. Y no lo era, mi subjetividad estaba en juego en el campo. ¿Qué significa objetivarla? Escribí sobre mi implicación en el informe final de investigación, parto del hecho de que «sobre nosotros mismos hablamos» cuando investigamos, que «el mundo ‘objetivo-científico’ se fundamenta en el mundo de la vida, base previa y originaria de toda evidencia» (Bolívar, 2002, p. 3). No fue una experiencia de contraste, sino de congruencia; lo “ajeno era parte de lo propio”⁵.

2.4 La interpretación

M.O. — Al salir de las entrevistas, mi cambio de chip es bastante lento, quedo capturada por situaciones, narraciones que hacen que no solamente repiense el tema en cuestión, sino que me repiense. Por ejemplo, en la relación con la naturaleza que refería recién, cuando entrevisto a mujeres con ascendencia indígena, que se encuentran en lucha por el reconocimiento, me cuentan que enfrentan la pandemia como viene, porque acostumbran a tomar la vida de esa forma. Parar y ver cómo seguir, esto que también hace parte de la migración, en sociedades que generalmente no aprecian los saberes y conocimientos variados y diferentes que estas mujeres y hombres portan; muchos de ellos podrían resultar beneficiosos si se pusieran en valor.

M.R.B. — Una queda atrapada por la vida de esos otros, sujetos de la investigación. Por momentos, en sus vidas; por momentos, en las nuestras. En un ir y venir entre sus mundos y nuestro mundo. Creo que es parte del proceso de interpretación. Una va significando lo de ellos y reflexionando sobre lo propio. Una va viendo y escuchando, ahora sí,

5 Entendido como oxímoron.

lo ajeno y haciendo giros, transformando sus pensamientos desde lo vivido, lo observado, lo escuchado. Desde mi historia parental y vida familiar actual nunca había pensado en la situación de otros en el sentido de vivir en dos casas, la paterna y la materna, y, desde allí, pensar las condiciones existenciales. El relato de vida de un joven, Ariel, próximo a la desinserción social, me hizo pensar estos vaivenes; una madre desocupada y un hogar inestable económicamente lo atravesaban en los días de la semana que vivía con ella. Entre los dos, idean astucias de sobrevivencia ante la desocupación y las “changas” que, por momentos, su madre realiza. El cultivo de una huerta, la mudanza de una casa a otra abaratando los costos de los alquileres, el traslado suyo en bicicleta por la ciudad para ir a estudiar, hacer kilómetros y kilómetros para ver a sus amigos/as, y más. Ambos se identificaban con el nomadismo y reconstruían la historia familiar, en torno a ello, desde un fragmento de la vida del abuelo como marinero, desde un “linaje viajero”. La genealogía familiar, con sus leyendas, le posibilita representarse en ese lugar de sí que habita. Del lado paterno, en los días de semana que pasaba en su hogar, las condiciones de vida son estables. Una vida obrera inalterada, en el mismo trabajo, la permanencia en el mismo barrio desde antes que naciera Ariel, en la misma casa de los abuelos, en una situación económica invariable. Las condiciones de vida de Ariel fluctuaban, semana a semana, de la casa materna a la paterna. ¿De allí su significarse “medio nómade”? Su vida errante transita entre lo diferente y lo desigual. Encarna huellas familiares y las contradicciones sociales hacen cuerpo en él. De un lado, ha vivido en una misma posición social; de otro, un proceso de regresión social. Su vida fluctúa, contradictoria y permanentemente, entre la linealidad y la “mudanza”, entre la estabilidad y la incertidumbre, el sosiego y la ansiedad, la permanencia y la fugacidad, el anclaje y la fragilidad (Ruiz Barbot, 2021). Su errancia se da entre condiciones existenciales desiguales, su singularidad está marcada por la fluctuación cotidiana entre condiciones existenciales desiguales. Algo en lo cual como científica social nunca había pensado. Lo inesperado apareció en esta narración, lo pude escuchar y, de allí, coconstruir sentidos que, desde mi mirada, trascendían elaboraciones teóricas y referencias previas que me configuraban.

M.O. — Durante un tiempo me incomodó la referencia generalizada a los privilegios de los caucásicos o blancos por parte de afrodescendientes, en particular mujeres. No lograba sentirme incluida y me preguntaba si esto se debía a las cercanías y medianías (Caetano y Rilla, 1994; Barrán y Nahum, 2004) que caracterizan a la sociedad uruguaya desde antes de su constitución moderno-occidental propiamente. Estas cercanías refieren a una menor acentuación de las desigualdades en relación con su expresión en otras sociedades y a un imaginario sociocultural en el que predomina la idea y el valor de lo homogéneo como positivo y una acentuada creencia en la existencia de una efectiva igualdad de oportunidades para los distintos actores sociales. Me respondí que no, porque he trabajado con cierta profundidad sobre ese tema.

Un día me di cuenta de que tenía que ver con mi historia personal, inmersa en la sociedad uruguaya real, y no tanto en sus representaciones de composición y valores de clase media niveladora. Pensando en mis orígenes sociales, estos se componen de lo que podemos denominar como sectores medios y sectores populares. Mi respuesta siguió ubicándome en el no privilegio, a pesar de ser una egresada universitaria con estudios de posgrado, porque esa construcción me demandó ciertos esfuerzos económicos que quizá no tuvieran muchos de mis compañeros de trayectorias educativas, por ejemplo. Al tiempo de continuar repensando el tema, de pronto descubrí y sentí algo que siempre estuvo allí pero que no lograba verlo y sentirlo: era que la blanquitud siempre fue un privilegio que tuve, porque las miradas no se posaban en mí con sospecha en los comercios, porque no me insultaban en la calle o en cualquier lugar por mi color de piel y porque no se generaban prejuicios en torno a mi sexualidad por las formas de mi fenotipo y tonalidad de piel. Y las mujeres que señalaban los privilegios eran doblemente discriminadas por raza etnia y por género, y algunas, por clase social. Yo ubicaba la posesión o no de privilegios en tanto estructurales y con consecuencias en las vidas de las personas, pero este trabajo sobre mí, me permitió además de leer y observar, sentir cuán marcada es su presencia en la vida de las personas con y para quienes investigamos. Porque la construcción de la racialidad se ubica en el estigma que las personas portadoras, al menos en primera instancia, no pueden modificar. Haber comprendido

desde lo profundo este tema estimo que es un aporte para continuar observando y estudiando sobre el t3pico. Desde el punto de vista te3rico, el significado, construcci3n y consecuencias del privilegio racial requiere ser considerado de forma permanente al momento del an3lisis. Conviene aclarar que no proponemos sobrevalorar el privilegio racial; proponemos 3nicamente no soslayar su magnitud en las relaciones sociales y para la vida de las personas.

Hay otra cuesti3n que me atraviesa desde que comenc3 mi trabajo de investigaci3n sobre el racismo, en particular hacia afrodescendientes, hace ya veinte a3os. Cierta d3a me hicieron notar que mi condici3n de blanca y universitaria podr3a no ser bien vista y que podr3a generar rechazo por parte de algunos interlocutores del movimiento afro. Este fue el primer momento en que experiment3 la diferencia racial, que realmente yo no sent3a.

Seguro hay un sinn3mero de razones para percibir con reparos a la universidad y a la blanquitud, fuentes de rechazo y de establecimiento de la diferencia desde siempre. Pens3 en esto y tambi3n analic3 con qu3 posici3n iba al campo. A mi juicio, esta era de horizontalidad, no me sent3a ni la universitaria ni la blanca, aunque lo fuera en apariencia. Simplemente, mi inter3s por los temas sociales, culturales y la maestr3a que estaba realizando determinaban mis preguntas de investigaci3n. Pero, paralelamente a mi an3lisis de subjetividad, me iba enterando que las cuestiones afro, como lo dir3a una integrante de los grupos de discusi3n, estaban de moda y eran requeridos por distintos investigadores.

En ese momento no me cuestion3 en torno a lo naturalizado de mi color de piel, precisamente porque la blanquitud es incuestionable y hoy s3 que hay que cuestionarla. Esto pudo haber incidido en mi escritura porque el tutor de tesis me se3al3 que deb3a alejarme del texto, tomar cierta distancia. Quiz3a casi sin darme cuenta, en ese momento comenz3 mi an3lisis de implicaci3n. Para realizar este an3lisis acaso sea indispensable tomar el comentario de forma no personal, porque en este caso, yo era la representaci3n de los lugares a los que no se accede por la falta de promoci3n social, por no poder ejercer los derechos en forma plena, a causa del racismo. En nosotros se encuentran inscritos, de manera impl3cita, los intereses espec3ficos asociados a la

pertenencia al campo universitario y a la ocupación de una posición particular en este campo y a las categorías socialmente construidas de la percepción del mundo universitario y del mundo social (Bourdieu, 1995). El racismo ha hecho que su historia colectiva no sea estudiada y escrita por casi ninguno de los integrantes del colectivo afrouruguayo y los estudiantes e investigadores blancos vamos a buscar información que no siempre vuelve; mientras ellos y ellas están privados de ser los que escriben su historia, los que escriben sobre su cultura y sus proyectos. Afortunadamente, mientras demandan por sus derechos de reconocimiento, redistribución y representación, también se puede apreciar que quienes no somos afros o totalmente afros podemos aportar en ese sentido.

También aquí estaba presente mi historia personal y familiar. Por varias razones había decidido que no ingresaría al campo con la facilidad de contar con una abuela afro de la que tengo muy lindos recuerdos y quien falleció cuando tenía doce años. Entonces, decidí que no diría que conozco que mi origen étnico tiene aporte afro, además del blanco y del indígena que no he podido comprobar. Me sentí mejor abriendo la puerta por mí misma y ganarme el lugar como investigadora, pues tampoco iba como activista. Aunque como ya expresé líneas arriba, la injusticia me cuestiona siempre. Pero, sin duda, esa parte de familia afro, aunque ya no estuviera físicamente presente y yo no recuerde comentarios acerca de episodios de racismo, al conocer fragmentos de historias de vida, uno puede suponer con gran confianza, conociendo además nuestra sociedad, los orígenes de la construcción del racismo, la discriminación y las formas de explotación y opresión sumadas a otras injusticias e inequidades en las que se haya vivenciado esos episodios. Con el tiempo sí, lo fui contando y aprendiendo que, cómo nuestro racismo puede ser identificado más por marca que por origen (Ribeiro, 1978); es esa marca la que le hace notar al diferente quién es más feo, más pobre; cuanto más oscura es su piel y cuando sus rasgos se diferencian de los que los patrones occidentales de blanquitud aprecian como los lindos, exitosos, como portadores de saberes valorados positivamente en comparación de los afros e indígenas, por ejemplo. Justamente, parte de esto es en lo que consiste el análisis de la implicación, en tener la capacidad de objetivar nuestra subjetividad (Devereux, 1979). Más que controlarla, debemos considerarla.

M.R.B. — A mí me ha abrumado mucho el castigo, el sufrimiento social y subjetivo que viven los y las jóvenes. Y aquí vuelvo a los gritos del adolecer en el encierro que aún oigo. Gritos que hablan del adolecer en la pobreza y del adolecer en el encierro, enlazados, conjugados. Son jóvenes signados como resto social, se les remarca ese lugar de “muerte social”, de despojo. El encierro es un espacio invivable, es mucho más que la privación de libertad, es castigo institucional —judicial y de la administración del encierro—, castigo social e indiferencia pública (Fassin, 2018 en Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019). Me subleva la injusticia social ligada a la forma de distribución de la riqueza y del reconocimiento en nuestras sociedades neoliberales (Fraser, 1997; Honneth, 1997). O más bien, la no distribución, el acaparamiento de ambos, riqueza y reconocimiento. Injusticia socioeconómica e injusticia simbólico-cultural. Igualmente, pienso que nuestra producción de conocimiento produce pequeñas transformaciones a nivel microsociales, rupturas en escenarios infinitesimales, y por demás, se juega en el tiempo, necesariamente. Tal vez estos escenarios infinitesimales comiencen a transformar las configuraciones macrosociales en Latinoamérica (Bayón y Saraví, 2019).

2.5 *A modo de cierre*

Hasta aquí, hemos procurado problematizar la subjetividad del investigador como un elemento de implicación clave en la investigación, partiendo de nuestra experiencia en el campo de la investigación socioeducativa e intercultural. Propusimos un diálogo en el que reflexionamos y planteamos cuestionamientos a los que nos han llevado los trabajos de campo y sus análisis, hemos propuesto que estamos allí desde la razón y la vivencia, inmersas en relaciones de una gran complejidad, que repercuten con diferente magnitud y de formas diversas en los resultados que producimos. Por lo tanto, si logramos pensarlas, probablemente podremos hacer una mejor contribución a lo que investigamos, al trabajar nuestra contratransferencia

Hay momentos de pliegue hacia lo que nos está pasando mientras investigamos, en que nos pensamos en eso que estamos desplegando y se está desplegando en nosotras. Momentos en que el afuera, los acontecimientos del campo nos tocan, contactan y se vuelven

un “adentro”. Momentos de subjetivación, de transformación de nosotras mismas como sujetos. Es decir, construimos una interioridad de la exterioridad. Las huellas, esas marcas de nuestras vidas, esas pertenencias institucionales, que mencionamos, se avivan en nosotras a partir de nuestra interacción con los sujetos de la investigación, con la lectura de los textos teóricos, en el proceso de análisis y escritura. Se avivan y nos transforman, producen procesos subjetivantes.

Nuestra experiencia de investigación nos ha llevado a situarnos, a mirar nuestros lugares sociales, culturales, etarios, de género, étnico/ raciales, a preguntarnos por nuestros privilegios, a revernarnos tanto en lo macrosocial como en nuestras relaciones microsociales. Aunque no es nuevo todo ello, ponerlo en palabras visibiliza algo que siempre ha estado allí, en el proceso de investigación: la subjetividad del investigador, su implicación o los condicionamientos que operan en él antes, durante y después de dicho proceso. Es ver lo que, por lo general, queda latente, lo implícito en la construcción de conocimiento. Es romper las barreras clásicas que separaron al investigador del objeto-sujeto de estudio. Es dar cuenta de los procesos que vive el investigador para producir. Conversar, escuchar, observar, participar, desde una perspectiva metodológica cualitativa, altera o perturba al sí mismo mientras investiga. Incorporar un trabajo sobre nosotras mismas a la producción de conocimiento es o tendría que ser parte del proceso de trabajo en la investigación, más aún cuando esta es cualitativa. Es necesario integrarla, en la medida en que el conocimiento más que revelarse al investigador, se revela en el mismo investigador. Se revela en tanto el investigador se implique y se pliegue sobre sí mismo, hacia lo que le pasa mientras investiga. Objetivar la subjetividad nos humaniza como investigadoras porque nos damos permiso de, además de trabajar con los insumos coproducidos en el campo, visualizar qué aspectos de nuestros problemas de investigación y de la cotidianidad que coconstruimos nos movilizan, nos alteran y hasta dónde somos capaces de aceptar que estos momentos echan luz u obstaculizan nuestros análisis. Hasta dónde somos capaces de aceptar que mientras investigamos vivimos una experiencia de contraste entre el mundo sociocultural del sujeto de la investigación, y nuestros propios mundos como investigadoras. Esta experiencia es dada por la implicación, la cual es inmanejable, no manipulable. Está en nosotros, en tanto sujetos

sociohistóricos y políticos, y es activada por el encuentro con el otro, con los otros.

A su vez, interpretar es cercanía y es distancia. Supone ponerse en el contexto de enunciación, implicarse en la situación y en la escucha del sujeto de la investigación y de su mundo sociohistórico y cultural, en la medida en que no hay un modelo objetivo de interpretación (Alonso, 1998). Supone tomar distancia, reflexionar sobre lo vivido en el campo, tomar en cuenta el soporte teórico en que se basa el objeto de estudio, intercambiar el pensamiento con el equipo de investigación, con otros colegas. Hay, sí, subjetividad objetivada y objetividad subjetivada. Si bien no estamos planteando algo nuevo, estimamos atender un aspecto del trabajo en investigación en ciencias sociales que siempre ha sido objeto de preocupación, ya sea para frenarlo o para tomar en cuenta su existencia y neutralizarlo, más que para ponerlo en juego y potenciar su presencia en la investigación.

Referencias

- Alonso, L. E. y Benito, L. E. A. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología: una aproximación interpretativa* (Vol. 218). Editorial Fundamentos.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM. México el 4 de noviembre de 1997. Traducción: Patricia Ducoing.
- Araújo, A.M. (2011). Interjuego de lo psíquico y lo social. Eros y Thanatos, en Ana María Araújo. (Comp.). *Sociología clínica. Una epistemología para la acción* (pp. 21-26). Psicolibros Universitario.
- Araújo, A.M. (2019). (Comp.). *Sociología Clínica desde el Sur. Teoría-Praxis*. Psicolibros Universitario.
- Bayón, MC. y Saraví, G. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, (59), pp. 8-15. <https://doi.org/10.29340/59.2046>
- Barrán, J.P. y Nahúm, B. (2004). *Historia política e historia económica*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Ediciones Akal.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobisipsissilemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4 (1), pp. 01-26.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo.
- Caetano, G. y Rilla, J. (1994). *Historia contemporánea del Uruguay: de la Colonia al Mercosur*. CLAEH/Fin de Siglo.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- De Gaulejac, V. (2003). Entre el inconsciente y los determinismos sociales, en Ana María Araújo (Comp.). *Sociología clínica. Una epistemología para la acción*. Psicolibrospp. 27-36.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol-Izquierdo Editores.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Editorial Del Nuevo Extremo.
- De Gaulejac, V. (2016). *La historia que heredamos. Novela familiar y trayectoria social*. Del Nuevo Extremo. Devereux, G. (1979). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*.
- Enriquez, E. (2014). Posibilitar el despliegue del sujeto, en Ana Correa y Mónica Pan (Comp). *La Intervención Psicosocial. Cuadernos del Campo Psicosocial. n° 2* Editorial Brujas.
- Enriquez, E. (2014). Desafíos para el que interviene, en Ana Correa y Mónica Pan (Comp). *La Intervención Psicosocial. Cuadernos del Campo Psicosocial. n° 2* Editorial Brujas.
- Enriquez, E. (2014). Salir del malestar para entrar en crisis, Ana Correa y Mónica Pan (Comp). *La Intervención Psicosocial. Cuadernos del Campo Psicosocial. n° 2* Editorial Brujas.
- Enriquez, E. (99/2000). Implicación y distancia. *Revue d'analyse institutionnelle*, 3.
- Fassin, D. (2018). *Castigar: una pasión contemporánea*. Adriana Hidalgo Editora.
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E. y Cabrera, C. (2014) La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 8, pp. 5-20.
- Filardo, V., Cabrera, M. y Aguiar, S (2010) (Coords.). Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008, Segundo Informe. Edición Infamilia-Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1005>

- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en tomo a la justicia en una época “postsocialista”, en N. Fraser, *Iustitia Interrupta*. Siglo de Hombres Editorespp. 17-54.
- Gatti, G. (2008). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Trilce.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Grimson, A. (2014). (Comp.) *Culturas políticas y políticas culturales*. Böll Cono Sur.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Laplanche, J. y Pontalis, JB. (2006). *Diccionario de psicoanálisis*. Editorial Paidós.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. HomoSapiens/Flacso.
- Mera, C., Sandoval, E., Nugent, G., Ninahuanca, J., Salas, J. y Olaza, M. (2021). *Introducción en Carolina Mera, Eduardo Sandoval, Guillermo Nugent, José Ninahuanca, José Salas y Mónica Olaza, M. (Coords.). Dossier Sociología de la Cultura, Arte e Interculturalidad. Grupo de Trabajo 12a. Lima: ALAS*.pp. 6-7. <https://sociologia-alas.org/dossier/>
- Manrique, Ma. S., Di Matteo, M.F. y Sánchez, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (162), pp. 984-1008. <https://doi.org/10.1590/198053143559>
- Olaza, M. (2021). Historias e historicidades de mujeres afrouruguayas, en Fernando de Yzaguirre y Ana María Araújo (Coords.). *Sociología clínica. Reflexiones e investigaciones hoy*. pp. 185-195. Sapere Aude.
- Olaza, M. (2021). “La Suiza de América”: racismo y Educación Superior en Uruguay. *Revista Integración y Conocimiento*, 10 (2), pp. 58-79.
- Olaza, M. (2019). Historia e historicidad de experiencias racistas en Uruguay. En Ana María Araújo (Coord.). *Sociología Clínica desde el Sur. Teoría-Praxis* (pp.185-198). Psicolibros Universitario.
- Olaza, M., Arocena, F. y Sandoval, A. (2019). (Coords.). Prólogo, en Mónica Olaza, Felipe Arocena y Eduardo Andrés Sandoval (Coords.). *Sociología de la cultura, arte e interculturalidad*.(pp. 13-16). <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw21w.3>
- Teseo, Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y CLACSOOlaza, M (2017): *Afrodendientes en Uruguay. Debates sobre políticas de acción afirmativas*. Doble Clic Editoras www.sociologie-clinique.org.

- Rheáume, J. (1998). Conferencia en el Paraninfo de la U de la R: Montevideo. Psicolibros.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, pp. 7-25.
- Ribeiro, D. (1978). *La cultura latinoamericana*. UNAM.
- Rivero, L. y Viera, D. (2021) *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Uruguay*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/46), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46814/S2100166_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ruiz Barbot, M. y Silva Balerio, D. (2019) *Te pesa la cana. Afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Isadora Ediciones.
- Ruiz Barbot, M. (2021) Trayectos vitales de formación *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, 5, pp. 3-33.
- Ruiz Barbot, M. (2017) *Disposiciones y politicidad en la co-construcción de narrativas biográficas: el trabajo de la reflexividad*. Atas CIAIQ 2017, Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales/Vol. 3.
- Ruiz Barbot, M., Barceló, J., Fachinetti, V., Maestro, C., Lema, C., Filgueira, M. y Plachot, G. (2017). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes. Presentación de la investigación. *Educación y psicología en el siglo XXI*, 51.
- Ruiz Barbot, M. (2015) *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes en el contexto uruguayo*. Tesis Doctoral. Flacso, Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8087/2/TFLACSO-2014MRB.pdf>
- Ruiz Barbot, M., Fachinetti, V., Pereda, C., Cuevasanta, D. e (en dictam). Enseñar a investigar, investirse investigador/a. *Revista Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.
- Segato, R. L. (2006). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales* (No. 404). Departamento de Antropología, Universidade de Brasília.
- Souza, C. R. A. y Carretero, T. C. O. C. (2016). Narrativas de vida e o seu uso pela psicossociologia. *Clínica & Cultura*, 5(1), pp. 23-36.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa, en Irene Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 23-64. Gedisa.

Autoras: Mónica Olaza es doctora, magíster y licenciada en Sociología (UDELAR), profesora de Historia (IPA), docente en régimen de dedicación total, investigadora nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Obtuvo el Premio Nacional de Literatura a la obra editada en ciencias sociales 2019 y es autora de publicaciones a nivel nacional e internacional en temas referidos a la Sociología Clínica y la Sociología de la Cultura. Email: monicaolaza@hotmail.com.

Mabela Ruiz es doctora en ciencias sociales (FLACSO-Argentina). Docente e Investigadora en la Universidad de la República, Uruguay. Profesora Titular (Grado 5) del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Autora de publicaciones nacionales e internacionales referidas a la Sociología Clínica y en la línea de investigación: Experiencias y sentidos de la formación. Email: mabela.ruiz@gmail.com.

Términos de la licencia Creative Commons: debe otorgar el crédito apropiado, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales.

Entre raison et passion : l'expérience des pédagogues lors de la formation et de l'application du projet PhiloJeunes

Marie-Laurence Bordeleau-Payer
Université du Québec en Outaouais

Élise Bourgeois-Guérin
Université TÉLUQ

Sivane Hirsch
Université du Québec à Trois-Rivières

Cécile Rousseau
Université McGill

Résumé

En prenant appui sur la mission de l'école québécoise qui consiste à instruire, socialiser et qualifier, le projet PhiloJeunes, implanté au Québec depuis 2015, œuvre au renforcement des facteurs de protection face à la radicalisation violente par la voie de l'implantation d'une pratique philosophique en classe. Le présent article se fonde sur une étude qualitative menée auprès de pédagogues engagés dans ce projet éducatif, afin d'explorer leur expérience lors de la formation et de l'application dudit projet. L'analyse met en lumière les défis et les leviers rencontrés par les pédagogues, notamment vis-à-vis d'une certaine prescription/proscription normative quant à l'expression et la circulation des émotions. L'inévitable imbrication entre la sphère rationnelle et la sphère émotionnelle amène les autrices à soutenir, dans la veine de l'héritage de John Dewey, le dépassement d'une conception dualiste, afin d'embrasser une éducation démocratique sensible qui puisse favoriser la réalisation des objectifs de prévention de la radicalisation violente par la voie de la discussion philosophique en contexte scolaire. C'est dans cette veine qu'une recommandation est formulée en guise de conclusion : celle-ci propose que les formations offertes aux pédagogues soient enrichies d'ateliers dédiés aux émotions morales et à leur rôle dans le dialogue démocratique.

Mots-clés : pédagogues; éducation citoyenne, pratique philosophique, **démocratie**, émotions, prévention primaire.

Ces dernières décennies ont été marquées par la fragilisation des fondements de nos démocraties et la montée en puissance de différentes formes de radicalisation violente, lesquelles peuvent notamment emprunter un vocabulaire xénophobe, religieux, misogyne ou conspirationniste. En creusant les inégalités socioéconomiques (Krieger, 2020), le contexte pandémique a exacerbé les tensions intergroupes et contribué à nourrir la force d'attraction d'idéologies radicales violentes (Marone, 2022). Parmi les programmes développés pour lutter contre le phénomène, il semblerait que ce soit ceux qui visent le renforcement des facteurs de protection face à la radicalisation violente qui soient les plus prometteurs (Hassan et al., 2021), les initiatives fondées sur la surveillance ou le dépistage s'étant souvent avérées contre-productives (Younis et Jadhav, 2019). Le projet PhiloJeunes, implanté au Québec depuis 2015, s'inscrit dans la lignée de ces programmes soutenant la résilience dans une optique de prévention primaire.¹ En prenant appui sur la mission de l'école québécoise qui consiste à instruire, socialiser et qualifier, PhiloJeunes œuvre dans cette veine préventive par la voie de l'éducation aux valeurs démocratiques et civiques au moyen de l'implantation d'une pratique philosophique en classe. Des rencontres dialogales ayant pour objectif de favoriser le développement des facultés réflexives, critiques et nuancées chez les élèves sont ainsi orchestrées par des pédagogues formés par PhiloJeunes sur une base volontaire.

En s'appliquant à faire la promotion des principes démocratiques et des valeurs qui les structurent, tels l'égalité des droits, la protection des libertés individuelles, l'inclusion de tous, etc., le dialogue philosophique pratiqué en milieu scolaire soutient une conception du vivre-ensemble qui se situe au carrefour d'un ordre civique et d'un ordre sensible. C'est en effet parce que les normes sociales encadrant le civisme sont attachées à des normes émotionnelles régulant les dispositions affectives individuelles et collectives que les deux ordres

1 Inspirée du modèle médical qui distingue trois niveaux de prévention (primaire, secondaire et tertiaire), la prévention primaire renvoie aux programmes qui s'adressent à l'ensemble de la population pour soutenir les facteurs de protection face à la radicalisation violente (Choquet, 2019).

sont à penser suivant un lien inextricable. Par conséquent, et au-delà de la dimension strictement rationnelle couramment associée à l'apprentissage et à l'exercice du rôle de citoyen, l'éducation démocratique suppose une acquisition morale, l'intériorisation de normes émotionnelles et l'acquisition d'habiletés relationnelles favorisant le lien à l'autre.

La philosophie pour enfants suscite actuellement un engouement tant auprès des philosophes que des acteurs du monde de l'éducation québécois. En témoignent les récents programmes d'études universitaires dans ce domaine, les multiples publications scientifiques sur le sujet, de même que les diverses initiatives d'implantation de cette pratique dans les écoles. Bien que la philosophie pour enfants demeure une approche relativement émergente, certaines études ont déjà permis d'observer ses bienfaits sur le développement de la pensée des enfants, ainsi que sur les interactions sociales en contexte scolaire (Lang et Gagnon 2018; Laurendeau, 2014; Robert, 2009). Or à ce jour, peu d'analyses ont fait état du vécu des pédagogues lors de la formation et de la mise en œuvre de la philosophie pour enfants. Pourtant, ce processus comporte des défis, un investissement personnel/émotionnel considérable et la négociation d'une posture professionnelle dont il convient de prendre la mesure. C'est donc principalement à cette tâche que cet article entend s'appliquer en présentant une analyse qualitative issue d'entretiens menés auprès de pédagogues engagés dans la pratique de la philosophie pour enfants au sein du projet PhiloJeunes.

Plus précisément, cet article rendra compte, dans un premier temps, de la perception des pédagogues vis-à-vis de la formation reçue dans le contexte des ateliers offerts par PhiloJeunes tout en présentant leur expérience lors de l'animation de discussions philosophiques sur le terrain scolaire. Suivra une analyse des multiples dimensions, obstacles et leviers engagés dans l'acquisition et l'implantation de la pratique. La mise en évidence d'injonctions normatives discréditant les affects au profit d'un travail rationnel constituera l'angle privilégié pour révéler les normes émotionnelles qui pèsent sur la culture professionnelle des pédagogues et sur les individus lors de la discussion philosophique en classe et ce, tout en interrogeant sous un

angle nouveau la valence préventive d'un projet comme PhiloJeunes en matière de radicalisation violente. Cette perspective permettra en somme d'examiner le mouvement dialectique qui unit l'intérieur à l'extérieur en éclairant « la part de social en nous » (De Gaulejac et Coquelle, 2017) à l'aune d'un héritage dualiste qui contribue à occulter la fabrique socio-historique de la sensibilité affective des membres des sociétés et à compartimenter artificiellement les sphères de l'existence sociale.

1. Mise en contexte

L'éducation aux valeurs démocratiques et civiques embrassée par PhiloJeunes comme voie d'action préventive trouve son inspiration dans la pratique du vaste champ de la philosophie pour enfants popularisé aux États-Unis par Matthew Lipman dans les années 1970, et dont les prémisses sont ancrées dans les grands principes de la philosophie pragmatique de John Dewey. Selon ce pragmatiste, la démocratie se conçoit comme un mode de vie, un ensemble dynamique d'habiletés et d'habitudes à se conduire, à parler, à délibérer les uns avec les autres et elle s'acquiert d'abord par la voie de l'éducation en contexte scolaire. Dewey aborde ainsi la formation d'une culture démocratique au sens d'une activité se situant bien au-delà de la sphère politique, de l'exercice d'un droit de vote, en appréhendant celle-ci comme une activité qui doit être expérimentée et travaillée dans les interactions sociales quotidiennes, et au moyen de laquelle le sujet peut développer les qualités humaines propres au projet humaniste (Dewey, 2018). Selon lui, la possibilité de communiquer ouvertement ses jugements de valeurs avec civisme est essentielle à l'exercice de la démocratie (Dewey, 2010). Il considère que les jugements sont traversés d'affects tant au moment de leur expression qu'au moment de leur réception et c'est pourquoi il conçoit la formation affective indissociablement de la formation rationnelle : les deux versants étant inhérents au développement d'une morale sensible, c'est-à-dire à l'incarnation individuelle et collective de l'idéal démocratique. En somme, l'éducation à la pensée et à l'agir démocratique se présente chez Dewey comme la pierre angulaire de la formation d'un sujet libre, capable d'exercer son esprit critique, de déployer une pensée complexe et nuancée qui

puisse favoriser son implication dans un projet sociétal égalitaire. En se souciant d'égalité des chances et d'équité, afin que chacun puisse recevoir une formation adéquate pour contribuer et tirer profit d'un ordre social progressiste, Dewey apparaît vraisemblablement avant-gardiste (2010).

Bien que l'approche pédagogique, inspirée des principes éducatifs de Dewey, développée par Lipman sous la forme d'une philosophie pour enfants, soit au cœur de l'élan qui a mené à la création de PhiloJeunes, ce projet à visée sociale s'en distingue toutefois par « ses objectifs, l'utilisation de plusieurs approches en philosophie avec les jeunes, sa méthodologie et ses principes de codéveloppement avec les pédagogues sur le terrain.² » Les particularités de ce programme seront esquissées plus bas, mais il convient d'ores et déjà de souligner qu'hormis le bricolage théorique et empirique proposé par PhiloJeunes, les prémisses de l'exercice de la philosophie pour les jeunes de 5 à 16 ans puisent leurs origines dans la perspective élaborée par Dewey, laquelle préconise le développement global du petit individu en accordant à l'école un rôle structurant dans l'apprentissage d'habiletés cognitives, affectives et sociales. Au fondement de cette entreprise figure en somme le dialogue comme voie d'accès privilégiée à la réflexivité, au développement d'une pensée critique, de même qu'à l'intégration d'un sentiment d'humanité partagée soutenant le bien commun.

Cela dit, au-delà d'un ensemble de variantes et de la diversité d'approches développées et actualisées pendant les deux dernières décennies avec l'intention de favoriser l'acquisition d'habiletés réflexives chez les élèves du primaire et du secondaire, la philosophie pour enfants puise ses racines dans une conception philosophique ancrée dans l'héritage de la philosophie occidentale, née en Grèce environ 500 ans avant Jésus-Christ, dont les prémisses fondamentales soutiennent une meilleure connaissance de soi et du monde à travers une recherche de vérité, de justice et de démocratie. Depuis l'Antiquité, cette quête participe de la construction d'une vision idéale du vivre-ensemble sur laquelle repose l'édification d'une morale démocratique, soit un ensemble de croyances et de valeurs qui guident l'agir individuel et collectif, de même que la transformation continue de

² <https://philojeunes.org>

l'environnement social. Dans la tradition philosophique, la primauté est toutefois accordée au raisonnement théorique plutôt qu'à l'expérience pratique et c'est justement dans l'intention de pallier ce manque de considération envers le savoir incarné que Dewey a élaboré une pédagogie aux valeurs démocratiques qui structure et encadre le déroulement de l'expérience au sein des interactions sociales quotidiennes, lesquelles supposent des moyens de communication fondés sur le civisme et la coopération (2010).

C'est donc dans la veine de cet héritage philosophique et suivant cette orientation épistémique que PhiloJeunes s'est engagé, en cette période de turbulences démocratiques, à participer à la formation d'un esprit critique et nuancé chez les enfants. Pour y parvenir, PhiloJeunes s'est d'abord inscrit dans la continuité de l'organisme *La Traversée*³ en formalisant des ententes de partenariat avec quatre commissions scolaires de la périphérie montréalaise. Par la suite, l'organisme s'est appliqué à offrir des formations et un encadrement aux pédagogues volontaires et intéressés à implanter cette approche au sein de leur école en leur proposant des ateliers ponctuels avec des praticiens et théoriciens du domaine de la philosophie pour enfants, en établissant un réseau d'échange entre les chercheurs et les acteurs du terrain et enfin, en partageant un éventail de matériel didactique. Ces modalités d'implantation du projet dans les écoles ont été déployées avec l'objectif de favoriser l'autonomie des institutions scolaires, de même que la pérennité de la pratique. La mise en œuvre du projet en contexte de classe suppose une certaine souplesse, en ce sens qu'elle offre aux pédagogues la liberté de puiser dans un éventail d'approches de la philosophie pour enfants, en proposant un vaste bassin de matériel pédagogique, de même qu'en suggérant un ensemble de thèmes à partir desquels bricoler. Les approches les plus reconnues dans le domaine de la philosophie pour enfants sont ainsi mises à la

3 *La Traversée* est un Centre d'aide aux femmes et aux enfants de la Rive-Sud de Montréal victimes d'agressions sexuelles. L'organisme a mis sur pied un programme de « Prévention de la violence et philosophie pour enfant » en signant une entente de partenariat dans 14 écoles de la Commission scolaire Marie-Victorin. Pour plus de détails sur cette initiative, voir entre autres l'entrevue avec Catherine Audrain dans Laurendeau, P. (2014). *Des enfants pensent l'avenir : philosophie pour enfants et prévention de la violence*, Québec, Presses de l'Université Laval.

disposition des pédagogues par l'intermédiaire de PhiloJeunes. Ces approches sont essentiellement la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), la littérature jeunesse, la Communauté de recherche philosophique (CRP) et l'utilisation de situations problèmes. Bien que les pédagogues jouissent d'une grande liberté quant au choix d'approche et de matériel, les principaux formateurs mobilisés par PhiloJeunes sont actuellement Michel Tozzi et Jean-Charles Pettier, deux professeurs français de philosophie dont la pratique s'appuie sur la DVDP.

La DVDP se caractérise principalement par une manière démocratique d'encadrer la discussion en donnant aux élèves des rôles (participants, président, reformulateur, synthétiseur, observateurs) leur permettant d'assurer différentes fonctions au sein de la discussion.⁴ Cette approche propose une mobilité dans les rôles en incitant les jeunes à expérimenter diverses postures, afin de prendre part au dialogue à l'aune d'un ensemble de perspectives. Autrement dit, la DVDP invite les élèves à réfléchir philosophiquement, c'est-à-dire à questionner, à élaborer un problème, à formuler des hypothèses et à exposer publiquement leur raisonnement en épousant différents rôles sociaux au sein de la dynamique groupale. Au-delà du fait que cette approche contribue à la réflexion, elle constitue une approche située dans l'expérience, une manière de « faire » le dialogue démocratique en allant à la rencontre de l'altérité. Elle est ainsi une façon de structurer la communication et d'incarner un rôle social au sein d'une dynamique relationnelle prédéfinie.

2. Cadre d'analyse

2.1 *Une pratique philosophique au carrefour de la prévention et de la relation*

L'un des objectifs centraux de l'approche PhiloJeunes consiste à prévenir le dogmatisme et la radicalisation violente par le développement

4 Pour plus de détails sur les modalités de fonctionnement de la DVDP, voir notamment : https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2018/11/PhiloJeunes_Belgique_Philocite_Fiches_methodo_03_La_DVDP.pdf

d'un raisonnement critique et éthique. L'idée voulant que ce type de raisonnement puisse prémunir contre les dérapages liés aux pensées absolutistes fait écho à certaines études interrogeant le rôle que peuvent jouer l'intolérance à l'ambiguïté et au doute (Alizadeh et al., 2019 ; Husna, 2020) de même que la difficulté à accéder à une pensée complexe (Peracha et al., 2022 ; Liht et Savage, 2013) dans la propension à adhérer à des discours radicaux.

Par ailleurs, au-delà des enjeux entourant le développement d'un raisonnement nuancé, le programme vise à contrer la violence. Il repose sur la prémisse que le dialogue philosophique soutient chez les jeunes « un désir de communiquer différemment de manière autonome et sans violence⁵ ». Cette prémisse pointe vers un travail de la pensée pouvant faire office de rempart contre la violence, laquelle serait contournée ou transformée par le dialogue philosophique. Il s'agit là d'une conception qui mêle étroitement les idées violentes et leur incarnation dans le réel. Or, la question fait l'objet de débats dans le champ de la radicalisation violente puisque les études montrent qu'il n'y a pas de lien direct entre le fait d'avoir des idées extrêmes et celui de les concrétiser dans des actes violents (Holbrook et Holgan, 2019). Bien qu'elles contribuent évidemment à la problématique, ces idées ne constituent pas une condition suffisante pour déterminer l'engagement violent. Leur faible valeur prédictive tient notamment au fait que la vaste majorité des gens qui légitiment en pensée la violence dans certaines circonstances ne la traduiront pas en actes (Schuurman et Taylor, 2018).

La reconnaissance de cette relation non linéaire entre le fait d'avoir des idées violentes et celui de leur donner forme dans la réalité a contribué au virage qui s'est opéré dans les programmes de prévention de la radicalisation violente. Les approches misant sur le démantèlement des idéologies radicales ont peu à peu été remplacées par des programmes visant le désengagement, c'est-à-dire le renoncement non pas aux idées violentes mais à leur mise en actes (Horgan et Braddock, 2010). Plutôt que de se centrer sur la seule dimension cognitive, ces nouvelles approches prennent en compte la multiplicité et l'interaction des facteurs de risque et de protection

5 <https://philojeunes.org>

qui entrent en jeu dans le phénomène de la radicalisation violente et qui débordent largement la question de l'idéologie. Parmi les facteurs de risque recensés figurent l'exclusion sociale (Ungar 2017 ; Franz, 2015), la discrimination (Abbas et Siddique, 2012 ; Buckley, 2013), les traumatismes vécus dans l'enfance et les difficultés d'attachement (Ben-Cheikh et al., 2018). Le versant affectif de ces expériences se traduit notamment par le ressentiment, la colère ou le désespoir, des sentiments auxquels les discours radicaux violents donnent voix et légitimité (Kruglanski, 2014 ; Griffin, 2012 ; Ben-Cheikh et al., 2018).

L'importance de prendre en compte ces dimensions affectives et relationnelles en prévention de la radicalisation violente permet ainsi d'interroger leur déploiement au cœur de la pratique philosophique telle que mise à l'avant dans le Projet PhiloJeunes.

De plus, puisque de récentes recherches ont montré l'importance des aspects relationnels et émotionnels dans la relation pédagogique (Biémar et Fischer, 2003 ; Haiat, Espinosa et Charron, 2023), de façon à éclairer le rôle fondamental qu'occupe le soutien émotionnel dans l'instauration d'un climat positif en classe, il apparaît nécessaire de questionner les conditions de possibilité du dialogue philosophique en contexte scolaire au-delà de la dimension strictement rationnelle de son exercice. En ce sens, la pratique philosophique et l'éducation citoyenne demandent à être revues sous l'angle des dimensions cognitives, sociales et affectives de l'idéal du vivre-ensemble soutenu par le projet PhiloJeunes. Bien que la sociologie clinique ait révélé plusieurs des ficelles qui articulent la réalité psychique et la réalité sociale aux confins d'un déterminisme et d'un espace de liberté (De Gaulejac, 2009), l'examen des postures que les pédagogues s'autorisent ou s'interdisent selon certaines prescriptions/proscriptions normatives demeure à être approfondi en considérant la fabrique affective des individus (Minner, 2019) à l'aune d'un imaginaire démocratique (Castoriadis, 1975). Un imaginaire constitutif du réel tant dans ses dérives violentes que dans sa quête de paix sociale. Dès lors, au-delà des déterminations sociales que l'expérience personnelle des pédagogues permet d'appréhender, il importe d'observer de plus près comment la tension entre un habitus professionnel et un désir de transformation sociale peuvent s'incarner

dans une pratique philosophique à visée démocratique se voulant formatrice pour les citoyens de demain.

3. Méthodologie

Cette recherche de nature exploratoire s'inscrit dans une démarche interprétative : elle repose sur le contenu d'entretiens semi-directifs menés individuellement auprès d'acteurs du milieu scolaire formés et encadrés par l'organisme PhiloJeunes⁶. Le recrutement des participants a été effectué par le biais d'un courriel à l'ensemble des pédagogues affiliés audit organisme. Dix participants ont été rencontrés en mode virtuel entre les mois de juin et d'août à l'été 2021. Ils ont été interrogés sur les retombées, les leviers et les limites de la formation reçue, de même que sur l'application en contexte de classe des outils et des approches appris. L'échange avec les participants avait pour visée de saisir leur perception subjective, soit leur expérience personnelle, et non l'exploration des tenants et aboutissants de l'application du programme PhiloJeunes dans les écoles selon des facteurs objectifs. Le contenu intégral des entretiens a été retranscrit et soumis à une analyse comparative constante avec thématisation (Paillé et Mucchielli, 2003). Des notes d'observation colligées lors de trois formations dispensées aux pédagogues à l'hiver 2021, ainsi que du matériel tiré du site internet de PhiloJeunes⁷ ont servi à compléter l'analyse.

Les participants de l'enquête avaient entre 25 et 60 ans et comptaient 2 hommes et 8 femmes.⁸ Tous avaient reçus des formations dans le cadre d'ateliers offerts par PhiloJeunes, mais 2 d'entre eux n'avaient pas encore eu l'occasion de l'appliquer en classe. Le nombre d'heures de formation reçue variait beaucoup, certains ayant seulement été formés 2 heures tandis que d'autres cumulaient plusieurs dizaines

6 Le vocable « pédagogue » renvoie ici à divers acteurs du milieu scolaire impliqués dans l'approche PhiloJeunes dont essentiellement des enseignants, des conseillers pédagogiques et des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire. En 2021, 164 pédagogues avaient reçu la formation PhiloJeunes au Québec.

7 <https://philojeunes.org>

8 Bien qu'en raison du caractère exploratoire de cette recherche l'échantillon ne visait pas la représentativité, cette majorité de femmes est en phase avec la réalité du terrain, les professions en milieu scolaire, surtout au niveau primaire, étant à prédominance féminine.

d'heures de formation⁹. Cinq d'entre eux travaillaient au primaire, deux au secondaire et trois conseillers pédagogiques travaillaient à la fois au primaire et au secondaire.

Quelques-uns se trouvaient en début de carrière, alors que d'autres étaient plutôt à l'étape de planifier leur retraite et étaient alors engagés dans une réflexion sur leur implication future en ce qui a trait à la pérennité et à la promotion de la pratique de la philosophie pour enfants. L'expérience de terrain de chacun des participants variait ainsi énormément, mais les motifs d'engagement convergeaient tous vers un intérêt, voire une passion pour la philosophie et une forte croyance en les bienfaits de cette approche sur le développement global de l'enfant.

D'un point de vue démographique, les milieux au sein desquels les pédagogues pratiquaient la philosophie pour enfants étaient hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils se caractérisaient par une mixité sociale tant sur le plan socio-économique que culturel. Aucune donnée sur le profil socio-économique des enfants n'a été recueillie, sinon de manière implicite dans le récit des pédagogues où la nature perceptible du capital culturel des familles a été soulignée en fonction de la disparité des capacités expressives des enfants. L'âge des enfants avec lesquels les pédagogues pratiquaient la philosophie se situait entre 8 et 12 ans, ce qui suppose que les enfants étaient entre la troisième et la sixième année du primaire. Les pédagogues provenaient quant à eux de quatre commissions scolaires, toutes situées dans la grande région montréalaise.

Enfin, les résultats présentés dans cet article illustrent certains des grands axes thématiques que l'étude du matériel récolté a fait ressortir, tout en privilégiant une démarche réflexive se voulant attentive à une dimension négligée, soit celle de la présence (généralement réprimée) des affects dans la rencontre dialogale. En dépit du caractère restreint des données recueillies et de l'impossibilité de proposer une montée en généralité, l'enquête permet d'éclairer quelques enjeux attachés à la

9 Il est à noter que cette disparité relève du modèle même de formation du projet PhiloJeunes qui favorise les allers-retours entre la formation et la pratique et ce, dès le départ. Les propos des participants au sujet de la formation reçue doivent ainsi être lus à la lumière de ces différences en termes d'heures de formation cumulées, ainsi que d'heures d'accompagnement sur le terrain.

transmission et à la mise en œuvre du projet PhiloJeunes en classe, de façon à mettre en valeur le sens accordé par les pédagogues à l'endroit de leur vécu personnel. Sens qui se situe, tel que l'analyse le révèle, aux confins d'un engagement rationnel et d'un investissement émotionnel. L'analyse de l'imbrication entre ces deux versants de l'expérience sera d'ailleurs mise en lumière par l'héritage de Dewey, puisque celui-ci permet de penser l'entrelacement entre les affects et la raison dans le cadre d'interactions sociales qui soient porteuses d'engagement individuel et collectif selon diverses configurations situationnelles, dont celle de la discussion philosophique.

4. Résultats

Les thèmes qui ont émergé lors de l'analyse des données récoltées ont été regroupés en trois grands axes : 1) motifs d'engagement; 2) perception sur la formation reçue et son application; 3) transition vers la posture d'animateur. L'examen de ces noyaux de sens a mis en exergue un certain nombre d'éléments prépondérants dans la pratique philosophique, dont le rôle de la dimension émotionnelle dans l'investissement des pédagogues, de même qu'au sein de la dynamique groupale. Si la place des émotions s'est révélée tantôt de manière implicite tantôt de manière explicite dans le récit des participants, le caractère structurant des affects s'est affirmé sans équivoque. C'est pourquoi, comme mentionné, la dimension émotionnelle fera l'objet d'une attention particulière dans la discussion qui suivra la présentation des résultats. Le rôle des sensibilités individuelles sera également soulevé en ce qui concerne le potentiel qu'il recèle comme vecteur d'un sentiment d'humanité partagée et comme facteur de protection face à la radicalisation violente.

4.1 Moteur de l'engagement

Les différents récits des enquêtés ont révélé une caractéristique commune à l'engagement des pédagogues dans la pratique de la philosophie pour enfants, soit le fait que leur motivation repose avant tout sur un amour pour la philosophie. Qu'ils la qualifient de « **coup de cœur** », d'élément « **vraiment vital** » ou de « **passion** », plusieurs participants insistent sur l'intensité de leur investissement dans une

pratique avec laquelle ils sont « **tombés en amour** » ou dont ils sont « **maniaque(s)** ».

La manifestation de cet enthousiasme en fonction de ses diverses expressions s'accompagne d'une grande confiance accordée à l'endroit des bienfaits de l'exercice du dialogue philosophique sur le développement global de l'individu. L'impulsion à l'origine de l'implication de J.F. est à cet effet évocatrice : « *Je crois que c'est essentiel de réfléchir, d'apprendre à réfléchir dans notre société. C'est ce qui va faire qu'on va être une meilleure société plus tard. Je ne peux pas concevoir être une enseignante sans leur apprendre à réfléchir, à vivre ensemble. Pour moi c'est dans mon ADN depuis toujours... Je suis convaincue.* » Quelques pédagogues soutiennent d'ailleurs qu'ils sont en mesure d'observer rapidement des retombées positives chez les enfants dès lors que la discussion philosophique est réalisée sur une base régulière : « *J'ai vu depuis le début de l'année jusqu'à maintenant vraiment une amélioration dans leur façon de réfléchir. Pas qu'ils sont plus intelligents, mais ils sont plus nuancés et sont plus concis.* » (J.F.) E.C. abonde dans le même sens en affirmant fièrement : « *Je l'ai fait avec les plus tannants en 6^e année pis c'était magique. J'ai vu des élèves qui avaient des points de vue opposés sur l'enjeu de la Covid, sur comment on devrait gérer ça, pis ils étaient capables de s'écouter, d'argumenter. Ça se battait dans leurs mots, dans leur bouche, mais ils étaient capables de s'exprimer, d'argumenter, de se parler et de s'écouter.* »

Qu'elle repose sur un engouement pour ce champ de pratique en général ou pour une approche en particulier, la volonté de stimuler la parole des enfants et de les accompagner dans le développement de leurs compétences réflexives apparaît intrinsèque à l'élan qui a inspirés les pédagogues à s'investir dans cette pratique. Qui plus est, ces derniers soutiennent que la mise en œuvre de la discussion philosophique est stimulante pour eux-mêmes, puisqu'elle constitue une occasion d'aiguiser leurs propres compétences au sein même d'une démarche contribuant au vivre-ensemble : « *Moi, ce qui est important pour moi, c'est le développement de la pensée critique, d'être capable de nuancer ses propos ; ensuite c'est être capable de donner des bons arguments valables, de développer l'écoute parce que ça nous oblige à être à l'écoute et à travailler avec les points de vue des autres, plutôt que*

ce qu'on voit dans la société présentement. C'est très, très polarisé, donc ça nous permet de travailler les nuances. » (J. D.) Dans une société qui se caractérise actuellement par une polarisation des points de vue, l'importance de susciter une rencontre symbolique au sein de laquelle chacun est enclin à accueillir la perspective de l'autre semble non seulement souhaitable, mais essentiel au maintien des principes et valeurs démocratiques. Si l'engagement des pédagogues envers cette pratique dialogale se situe en périphérie du cursus scolaire des écoles québécoises, il se présente néanmoins au cœur du mandat que ces derniers se donnent personnellement. Mandat prenant corps dans l'ordre sensible devant lequel ils se montrent en outre engagés dans l'essor : « Assurément que j'aimerais que tous les profs de l'école fassent de la philo », (J.F). Dans la même veine, V.B. ne cache pas son désir de « rejoindre plus de gens », ce à quoi elle s'applique « une personne à la fois », afin éventuellement de susciter un effet « boule de neige ».

Les bienfaits du développement d'une pensée critique et d'un jugement nuancé se traduisent dans un ensemble d'aptitudes favorisant des interactions sociales pacifiques. L'habileté à bien calibrer son expression, la capacité à accueillir la perspective de l'autre au-delà des désaccords et la possibilité de remettre en question ses propres préjugés figurent parmi les apprentissages, selon plusieurs participants, que cette pratique favorise chez les petits comme chez les grands : « Je trouve qu'en philo, c'est une des choses importantes il me semble aussi, qu'on doit apprendre qu'on n'est pas d'accord, mais on continue quand même d'échanger de façon civilisée, cordiale et bienveillante. » (L.L) Or, pour bien soutenir les élèves dans ces différentes acquisitions, les pédagogues ont besoin d'être formés et accompagnés adéquatement sur le terrain.

4.2 Perceptions sur la formation reçue et sa mise en œuvre

À défaut de miser sur un ordre de progression linéaire, les formations se fondent sur une « approche circulaire ». Certains participants se disent à l'aise avec cette approche, alors que d'autres la jugent peu structurée : « j'étais comme un peu déroutée et je trouvais aussi que ça manquait, pour les gens comme moi qui débutaient là, dans cette approche-là, il manquait une certaine séquence à mon avis là (...), c'est une approche

un peu circulaire » (L. L.). Une participante soulève que l'animation des ateliers semble emprunter un modèle vertical de transmission des connaissances allant du formateur vers les apprenants, le premier bénéficiant d'un important temps de parole au détriment des seconds:

C'est ça qui arrive dans l'approche Tozzi [DVDP]. Ce qu'on remarque c'est que le temps de parole de l'animateur versus le temps de parole des participants est à peu près le même, c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'un participant parle, l'animateur parle. Donc à la fin, l'animateur a parlé autant que les participants. Donc c'est un temps de parole qui est très, très élevé. Donc, selon moi, pour développer plus, donner le goût ... le temps de parole d'animation devrait être réduit ... par rapport au temps qui est donné aux participants. (N. B.).

Cette participante fait remarquer que les formateurs sont d'origines française, ce qui soulève selon elle des questions quant à l'arrimage de l'approche vis-à-vis des spécificités québécoises :

Ce qui nous surprend pour PhiloJeunes, c'est qui a aucun universitaire québécois qui fait partie de l'approche... donc ça, c'est questionnable aussi pourquoi aller chercher... Pourquoi pas faire le pont entre une philosophe ici au Québec et nos pédagogues québécois parce qu'il y a vraiment une question de contexte aussi qui est importante. Donc, je me questionne un petit peu par rapport à ça. (N. B.).

Mais au-delà du désir de bénéficier d'une formation autrement ancrée dans le contexte local, cette dernière n'hésite pas à souligner son appréciation de l'enseignement des formateurs d'outre-mer en mettant l'accent sur leurs qualités humaines : « *PhiloJeunes, sa force c'est que ses formateurs sont très ouverts, très accueillants, donc il y a vraiment toute la chaleur humaine qui vient avec la pratique de la philo. Ça, on le ressent.* »

Les diverses observations partagées sur les formations révèlent qu'elles sont globalement appréhendées comme un espace d'apprentissage permettant l'acquisition des principes et des outils essentiels à la mise en œuvre de la pratique, mais dont l'intégration demande du temps pour en saisir toute la teneur : « *... avec le temps-là, je découvre qu'on est bien formés.* » (M.D.) À ces apprentissages théoriques transmis suivant un modèle vertical s'ajoute le rôle non moins central de l'expérimentation. En effet, l'importance de l'apprentissage sur

le terrain est mainte fois évoquée, la nécessité de vivre l'approche, d'incarner un savoir qui doit, en quelque sorte, transiter par le vécu : « *Dans toutes les formations PhiloJeunes que j'ai suivies, on pouvait tout le temps pratiquer les expériences de philosophie, ça c'est riche le fait de le vivre ensuite* » (V.B.). Pour un des participants, c'est d'ailleurs ce savoir par expérimentation qui est susceptible de stimuler l'engouement : « *moi j'ai comme pour mon dire que si on l'expérimente on va comme triper dessus, puis on va avoir le goût d'en faire* » (E.C.).

De manière analogue à l'importance accordée à l'incarnation de l'approche par le biais de l'expérimentation, le rôle de l'accompagnement par les pairs sur le terrain avant, pendant et autour de l'application de l'approche avec les élèves est vivement valorisé. En fait, ce soutien est considéré « *aussi important, sinon plus, que la formation* » (L.M.) elle-même pour l'apprentissage : « *c'est vraiment en mode accompagnement que j'ai plus appris* » (J. F.). Un tel support prend différentes formes plus ou moins formelles allant des échanges ponctuels entre collègues à l'extérieur des formations aux groupes de collègues constitués comme communauté de recherche : « *on a comme une communauté de recherche qu'on appelle où on se rencontre juste notre petit gang puis on essaie d'aller plus loin* » (GL). Selon une participante, cet accompagnement par les pairs peut même être déterminant dans la rétention des pédagogues au sein de l'approche PhiloJeunes : « *Je pense que ce qui manque, ce qui peut peut-être nuire à la fidélisation, c'est vraiment l'accompagnement sur le terrain par la suite.* » (V.B.).

C'est en somme au carrefour de l'acquisition des fondements théoriques des principales approches, de l'expérimentation de celles-ci dans diverses situations et d'un accompagnement relationnel sur le terrain par des collègues plus expérimentés que les pédagogues sont formés et encadrés dans leur pratique philosophique. Les participants se disent en grande partie satisfaits de ces différents volets de leur apprentissage, ainsi que du matériel fourni par PhiloJeunes pour la préparation des ateliers en classe. Cela dit, l'espace de liberté que s'accordent les pédagogues par rapport à la mise en œuvre de leurs acquisitions varie grandement. En atteste par exemple le bricolage singulier de J.F. : « *je prends personnellement énormément de liberté dans ce que je fais ... je ne suis pas capable de suivre une recette. [...] J'ai des*

visées, des balises; maintenant l'approche ... je vais chercher un petit peu de tout. [...] Je sais où regarder et trouver mes outils. »

Nonobstant la confiance de certains et l'insécurité d'autres à sortir des sentiers battus, un défi est évoqué à l'unanimité par les participants : il s'agit de la difficulté que pose le changement de posture lors de l'animation des discussions philosophiques. Ce changement implique le passage du rôle d'enseignant à celui d'animateur. Cette transition comporte plusieurs dimensions dont celles de développer des habiletés d'écoute, d'attention, de relance, et plus foncièrement, elle suppose de prendre une distance avec le modèle traditionnel de transmission des connaissances, lequel suppose un réaménagement de la dynamique relationnelle.

4.3 Transition vers la posture d'animateur

La transition vers la posture d'animateur, au sein de laquelle émerge la parole et la relance, constitue un élément fondamental à la pratique philosophique dont certaines implications ont été soulignées à grands traits par les pédagogues. Parmi celles-ci réside le passage charnière d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question. Selon J.D., ce glissement est central parce qu'il nécessite un remaniement en profondeur du rôle d'éducateur: *« C'est tout à fait à l'opposé de ce qu'ils [les enseignants] sont habitués de faire, c'est-à-dire je pose ma bonne question pour avoir ma bonne réponse. Là c'est de sortir du rôle de je suis l'enseignante qui sait et l'élève qui apprend, mais plutôt je suis l'enseignante qui guide et qui pose les bonnes questions ouvertes, qui laisse aller la discussion. »* Cette façon d'aborder l'activité pédagogique induit un processus de co-construction de sens favorisant la cohabitation des perspectives suivant un mode d'interaction se situant clairement à l'extérieur du modèle traditionnel. En fait, le changement de posture engage une reconfiguration de la structure hiérarchique et chamboule dès lors certaines assises idéologiques propres à l'enseignement en contexte scolaire, ce qui peut avoir pour effet de déstabiliser les pédagogues: *« L'enseignant, lui, est plus habitué à donner du contenu, à avoir la bonne réponse alors quand arrive le moment où il ne peut plus donner la bonne réponse, il faut apprendre que la réponse est peut-être différente de ce que lui ou elle donnerait. C'est pas facile, ça demande du*

temps. Et puis il y a comme une espèce de peur du silence. » (L.M.) L'absence de bonne réponse et la mise en tension de diverses opinions/croyances sur un mode d'échange horizontal peut effectivement générer un malaise, une forme de désarroi chez les pédagogues pour qui l'habitus professionnel s'inscrit dans une conception plus autoritaire ou du moins, plus traditionnelle de l'exercice de leur fonction: « ... *c'est ce qui déconcerte mes enseignants le plus quand je leur donne, ils vivent la première séance de philo, surtout pour au primaire, ils me disent J.D, ben on n'a pas la réponse.* » (J.D.)

La pratique de la philosophie pour enfants s'appuie sur une recherche de compréhension mutuelle à l'abri d'une concurrence et d'une hiérarchie entre les points de vue. Ce mode d'interaction demande aux pédagogues d'agir à titre de guide plutôt que comme personne détenant le savoir. La tendance à chercher à transmettre un certain savoir plutôt qu'à accueillir la perspective de l'autre s'avère toutefois parfois tenace : « *Moi, je dis toujours aux professeurs, quand je vais animer, je leur dis on n'intervient pas comme adultes, parce qu'on veut pas que les jeunes suivent notre idée. On veut qu'ils disent leurs idées. Pis des fois, j'ai des profs qui sont pas capables de se retenir.* » (M.D.) À titre anecdotique, une participante raconte une discussion où elle s'est saisie succombant au piège d'imposer une certaine lecture de la réalité : « *...puis là je me souviens d'avoir décroché de la jeune, puis d'être venue dans ma personne, d'avoir essayé de lui faire comprendre, d'être intervenue pour lui dire : oui, mais je me souviens plus, je pense c'était des espadrilles. Oui, mais des espadrilles... est-ce que c'est un déchet? Puis là, je me revois à vouloir qu'elle comprenne la matière plutôt que de vouloir l'accompagner dans son cheminement.* » (G.L.)

Visiblement, le changement de posture se déploie sur plusieurs plans et il requiert que les pédagogues abordent leur rôle en fonction d'une conception inaccoutumée : « *Il faut vraiment déconstruire pour reconstruire, c'est pas simple* » (L.M.). Ce changement de position peut, outre l'émergence ponctuelle d'un inconfort, susciter une insécurité, notamment en ce qui a trait aux habiletés à conjuguer avec l'inconnu, à contenir les dérives au sein de la discussion et à contrôler la dynamique groupale. Comment incarner le rôle d'éducateur sans s'engager dans un rapport de pouvoir? Comment encadrer les débordements au sein

du groupe sans imposer une autorité? Comment orienter la discussion sans affirmer une perspective personnelle et tomber dans l'émotif? Telles sont globalement les craintes formulées par les participants :

... quand un enseignant te dit j'ai peur de perdre le contrôle, qu'est-ce qu'il veut dire quand il dit ça ? C'est quoi le contrôle dans une classe ? C'est qui qui a le contrôle dans une classe ? [...] Comme on le disait tantôt, des craintes par rapport à perdre le contrôle, des craintes aussi de pas savoir quoi répondre si tout à coup, on a un élève qu'on a l'impression que ça dérape là. Donc qu'est-ce que je vais faire avec ça ? Qu'est-ce que je vais dire ? On va perdre la face devant les autres. (L.L.)

Le recalibrage des rapports de pouvoir qu'impose la mise en place d'un modèle plus horizontal peut ainsi laisser place à une perte de repères chez les pédagogues.

Si tous ne composent pas de la même façon avec le changement de posture et les différents enjeux qui lui sont associés, tous s'accordent sur le désir de bénéficier d'une formation dédiée uniquement aux écueils que comporte la posture d'animateur ; l'appropriation de ce nouveau rôle étant énoncé comme un processus pouvant être éprouvant: « Je pense que l'animation en soi c'est un défi, d'être à l'affût de toutes les habiletés de penser, des états des jeunes, d'être capable de relancer des questions sans induire de réponses ou sans guider la pensée du jeune, mais juste l'amener à ouvrir, à développer un peu plus, ça c'est un défi en soi. » (V. B.) Le rôle d'animateur demande en effet de développer plusieurs habiletés dont celles de savoir contenir de manière non autoritaire les dissensions au sein du groupe, d'être en mesure d'instaurer un espace de discussion sécuritaire, de conjuguer avec des points parfois radicaux et polémiques, d'accueillir diverses charges affectives, etc. Ainsi, au-delà de l'acquisition de nombreuses compétences permettant de bien réfléchir et planifier une discussion philosophique, le besoin d'être soutenus dans le contexte d'une activité « où on n'a pas beaucoup de filet » (A.G.) appelant l'incarnation d'un rôle inédit est selon les participants « indispensable ». Bref, pour personifier avec confiance ce nouveau rôle, les pédagogues doivent être formés, préparés et adéquatement supportés et ce, afin également d'être en mesure de composer avec l'imprévu dans un cadre qui peut susciter

des peurs et interférer avec leur aisance habituelle. Aisance qui est par ailleurs mise à l'épreuve par le contexte social actuel où les thèmes sensibles se multiplient et l'hypersensibilité identitaire se dissémine : « ... j'ai souvent l'impression de marcher sur des œufs [...] Des fois on dirait qu'on sait plus comment nommer les choses pour faire attention [...] il faut ménager les sensibilités de tout le monde, mais on n'ose plus parler. » (J.F.)

À la nécessaire acquisition de différentes habiletés favorisant une bonne gestion de la dynamique groupale et des sensibilités individuelles s'ajoute également l'impératif pour les pédagogues d'effectuer un certain travail personnel visant à renforcer une prise de conscience à l'égard de leur propre système de valeurs et de leurs préjugés : « Il y a beaucoup de travail sur soi-même dans cette démarche-là. » (L.L.) L'objectif étant d'éviter que leurs croyances et leurs valeurs interfèrent dans la discussion : « Il faut vraiment être nous conscients de nos valeurs pis de nos limites » (J.F.). Plus précisément, l'animation de Discussions à Visée philosophique et Démocratique (DVDP) implique que les pédagogues guident l'échange en se gardant de partager leurs points de vue, leurs valeurs et leurs émotions, entre autres lorsque des propos viennent heurter leur sensibilité : « L'animateur ne donne jamais son point de vue. » (L.L.) La posture attendue de la part de l'animateur est celle de la neutralité. Les pédagogues sont appelés à construire, et éventuellement à consolider une identité d'animateur en effectuant un « travail émotionnel » suivant une prise de conscience leur permettant de mettre à distance leurs affects. Autrement dit, il est attendu de l'animateur qu'il intervienne rationnellement en s'appliquant à réfréner ses émotions, de même que celles pouvant émerger au sein du groupe afin que la discussion demeure circonscrite dans un registre strictement rationnel. Le risque de faillir à l'autocontrôle et à l'occultation d'une quelconque charge affective guette toutefois constamment le pédagogue et celui-ci est sujet à vivre un sentiment d'échec en cas de « fuite » émotionnelle. Les propos de J.D. révèlent ce sentiment d'avoir failli au « travail émotionnel » prescrit en regard de la posture d'animateur : « ...je n'ai pas été capable de garder mon rôle. C'est lors du retour que oui, j'en ai entendu. Un des enseignants aussi, si un élève lance des propos haineux ou, de savoir relancer ou de comment je garde ma posture par rapport à ça. » En filigrane de cette parole sont perceptibles les attentes que la participante nourrit envers elle-même et la manière

dont ces mêmes attentes s'inscrivent en cohérence avec les normes émotionnelles qu'impose la pratique philosophique et l'héritage dont elle est porteuse. Ces normes se révèlent d'ailleurs actualisées dans la façon dont une des participantes définit la pratique philosophique: « ... *je pense que c'est ça, des arguments qui doivent vraiment être fondés pour être capable d'appuyer notre point sans tomber dans l'émotion, en restant le plus rationnel possible.* » (V. B.)

Le fait que la liberté d'expression soit contrainte à une expression rationnelle suscite certainement quelques interrogations, mais avant de s'y pencher, il convient de conclure cet examen des acquis des pédagogues et de leur mise en œuvre en soulignant l'importance que les participants accordent à leur formation autant sur le plan théorique que pratique. En termes pratique, la consolidation de certains apprentissages par le biais d'un accompagnement relationnel assidu de la part des pairs sur le terrain est mentionné comme un élément central et ardemment souhaité. Cet accompagnement est décrit comme un aspect de la formation permettant aux pédagogues de se sentir soutenus et secondés dans leurs craintes, leurs insécurités et leurs éventuels malaises. L'accès à une communauté de pratique constitue en ce sens une modalité pouvant agir comme un espace de formation et de communication informel ayant le potentiel de contribuer à renforcer leur confiance envers leurs propres compétences, de façon à favoriser la pérennité de leur engagement à l'endroit de la pratique philosophique. Le type d'échange, d'apprentissage et de support que permet la communauté de pratique peut à cet égard faire l'objet d'un rapprochement avec les bienfaits qu'offre le mentorat et peut ainsi être appréhendé, selon une participante, comme une modalité de formation continue : « *Moi je pense qu'il faut la formation continue, parce que c'est ce qui permet de continuer de se développer ou de continuer aussi d'en faire, parce que pour certains, ça fait longtemps que je l'ai pas eu, fait que je vais arrêter. Mais je verrais la formation continue vraiment sous forme de communauté de pratique.* » (A.G.) En somme, l'accès à une communauté de pratique se révèle comme une ressource incontournable dès le début de la formation, de même que tout au long de la pratique philosophique en contexte scolaire. La maîtrise du rôle d'animateur étant un processus de longue haleine comme l'exprime L.M. : « *Je pense que c'est le travail d'une vie d'arriver à animer une super discussion* » et dont l'incarnation

comporte plusieurs défis, l'accès à du soutien sur une base régulière et informelle constitue un atout non négligeable détenant le potentiel d'être bénéfique pour l'ensemble des acteurs du projet PhiloJeunes.

5. Discussion

Qu'il soit question du coup de cœur qui les a motivés à s'engager, de l'enthousiasme qui propulse leur implication ou encore des craintes qui les tenaillent sur le terrain, les participants ont révélé implicitement et/ou explicitement le rôle structurant qu'occupent les émotions dans le rapport qu'ils entretiennent avec la pratique philosophique. Tantôt les émotions agissent comme tremplin à leur investissement, tantôt comme frein à la fidélisation de leur engagement, mais dans tous les cas, elles se présentent de manière indissociable à la mise en œuvre de cette activité pédagogique.

Le dévoilement parfois tacite, parfois explicite du poids que fait peser l'injonction d'une posture neutre dépourvue d'affects sur la pratique des participants fait également surgir quelques questionnements en ce qui a trait à la place des émotions dans le travail socio-éducatif : les émotions ne sont-elles pas un paramètre précieux au pouvoir décisif permettant aux pédagogues de guider la discussion de manière sensible? N'est-ce pas la dimension affective contenue dans l'empathie qui permet à chacun de cultiver une posture bienveillante favorisant l'accueil de l'altérité dans la pratique philosophique? Les émotions n'agissent-elles pas comme levier à la parole et au partage des perspectives sur un sujet donné? Puisque l'ordre civique est attaché à l'ordre sensible, l'effacement de ce dernier n'appauvrit-il pas le processus de transmission des principes démocratiques?

Bien que le retour du « sensible » dans les sciences humaines et sociales depuis le tournant des années 1980 (Barbier, 1994) ait permis de mettre au jour l'importance des émotions dans l'ordre social, de même que la relativité des émotions selon le contexte culturel, la sphère affective demeure couramment considérée comme un élément perturbateur de la rationalité sur lequel il importe d'assurer une maîtrise. Ceci apparaît d'autant plus vrai dans l'activité éducative où des études ont montré que les émotions sont occultées, voire même quasi proscrites, en raison du fait qu'elles sont appréhendées

comme un élément nuisible au travail éducatif (Deluermoz *et al.*, 2013 ; Dumont, 2010). À l'évidence, cette manière d'aborder les émotions s'inscrit dans le prolongement d'une tradition philosophique issue du platonisme valorisant la rationalité au détriment de la passion, laquelle contribue à entretenir un discrédit du sensible au profit de l'idée.

Or, la neutralité affective et la maîtrise des affects exigées de la part des pédagogues se présentent de manière contradictoire avec le climat accueillant et empathique qu'il leur est demandé d'instaurer. De fait, à l'instar de ce qu'affirme M.D. : « *Je pense qu'il y a un lien de confiance qu'il faut avoir pour que les élèves soient capables de parler dans une classe* », de sorte que la dimension relationnelle apparaît fondamentale à la dynamique groupale, à la mise en place de conditions favorables à la réflexion et à la libre expression de chacun. C'est donc en-deçà ou au-delà de la sphère rationnelle que les pédagogues puisent un certain capital social leur permettant d'instaurer un climat propice à l'édification d'un lien porteur. De plus, le versant affectif se manifeste dans la disposition des élèves à se sentir interpellés par une thématique ou une autre de la discussion : « *Il y a des sujets que les jeunes aiment plus que d'autres. Je pense que notre travail comme adulte est là aussi.* » (L.M.) La sensibilité des pédagogues est ainsi autrement sollicitée, afin qu'ils se montrent à l'écoute des préférences des élèves et qu'ils suscitent leur intérêt. Autrement dit, même dans ce qui apparaît purement rationnel, comme la configuration spatiale et le choix du thème de la discussion, les émotions entrent en jeu et participent à créer « l'affiliation ou au contraire la distanciation » (Virat & Lenzi, 2018).

L'intention ici n'est pas de tout expliquer par les émotions ou encore de mettre celles-ci à l'avant-plan dans la discussion philosophique, mais de souligner, dans la suite de ce que révèlent les propos des participants, le caractère inévitablement agissant de la sphère affective, de même que le fait que cette sphère s'inscrit dans un contexte relationnel. Les participants en témoignent lorsqu'ils évoquent l'importance de l'accompagnement par les pairs lors de la formation ou encore le caractère indispensable de la création du lien de confiance avec les élèves comme préalable à la pratique : il s'agit d'abord d'expériences relationnelles. L'intérêt de la prise en compte du rôle et de la place des affects dans la pratique philosophique tiendrait

donc principalement à cette reconnaissance de leur incarnation dans un rapport à l'autre au fondement de la pratique démocratique. Cette conception rejoint la pensée de Dewey pour qui cette pratique repose sur des échanges philosophiques qui non seulement créent du lien mais en dépendent. Au-delà de sa valeur délibérative sur le plan rationnel, la discussion philosophique serait affaire de relation, une manière de créer du lien social, un sentiment d'appartenance à un monde commun par le biais d'une pratique communicationnelle. C'est d'ailleurs en s'appuyant sur l'héritage de Dewey que Keith et Danish affirment : « the power of communication is relational » (2020, p. 15) Non seulement la création de bonnes conditions communicationnelles et relationnelles est capitale, mais elle permet d'éviter que le civisme mène au silence par crainte de susciter des affects discrédités, voire proscrits par les normes émotionnelles en vigueur.

De plus, à défaut de s'inscrire en opposition à la pensée rationnelle, les émotions témoignent, tant sur le plan du ressenti que de l'expression, de la présence d'une morale attachée aux idéaux d'une culture et d'une époque données (Hochschild, 2003 ; Le Breton, 2021 ; Quéré, 2021). En ce sens, soutenir l'opposition binaire « raison » et « émotion » serait, pour reprendre les mots de David Le Breton, « ... méconnaître que de toute manière l'une et l'autre s'inscrivent au sein de raisonnements intimes, imprégnés de valeurs et donc d'affectivité. » (2021, p. 20) Pour le dire en d'autres termes, les émotions ne peuvent être réduites à des phénomènes strictement physiologiques ou psychologiques ; elles sont aussi sociologiques, puisqu'elles relèvent de processus d'apprentissage imprégné d'une normativité sociale et d'un ensemble de valeurs morales dont l'intériorisation s'effectue autant par les voies de la rationalité que de l'affectivité. En compartimentant de manière artificielle les sphères de l'expérience humaine, la saisie du caractère multidimensionnel du vécu expérientiel apparaît compromise, comme en témoigne la perspective de cette participante pour qui le partage d'émotions altère l'échange réflexif :

...il faut garder l'approche philosophique parce que les enseignants souvent il arrive un événement à l'école, intimidation, là on parle de DVDP, bien non là, c'est pas le temps pour la DVDP. On va laisser retomber, on va voir parce que c'est

pas de la psycho-pop, c'est pas un partage d'émotions, on fait pas de la psycho en groupe, c'est pas de la médiation non plus. (L.M.)

Pourtant, suivant la ligne de pensée voulant que l'entrelacement entre les affects et la raison soit indissociable, il semble difficile de séparer l'éducation à la pensée rationnelle de l'éducation émotionnelle. Ce serait plutôt en apprenant à affûter leur regard critique et à considérer la place qu'occupent les préconceptions et les préjugés dans la construction de leurs points de vue, que les élèves, et de surcroît les pédagogues, seraient susceptibles de développer un meilleur accès à leur ressenti, de même qu'une meilleure saisie de la teneur sociale de leurs émotions. Au demeurant, c'est dans cette perspective que Dewey a développé son projet éducatif, c'est-à-dire en considérant l'indissociable dimension affective des interactions sociales (2010). Les émotions s'étant révélées intrinsèques à la communication des jugements de valeurs pouvant faire office de tremplin à l'amélioration du vivre-ensemble selon l'idéal démocratique. En d'autres termes, puisque la rationalité pratique n'est jamais exempte de jugements critiques, d'évaluations (spontanées ou non) empreintes d'émotions, ces dernières permettent certes de révéler les valeurs qui orientent nos attentes, mais elles influencent nos desseins et nos projets collectifs. Ainsi, loin de disqualifier la place de la sensibilité dans l'élaboration d'un projet sociétal, Dewey soutient la pertinence de l'éducation de la sphère affective indépendamment de la sphère rationnelle par le biais de micro-pratiques, d'apprentissages, notamment communicationnels, menant à l'implication sociale au sein d'une communauté partagée.

En somme, non seulement la recherche montre « que l'engagement émotionnel des élèves dans la discussion est bénéfique pour leur apprentissage » (Hess et McAvoy, 2015), que l'investissement affectif des pédagogues est central à leur désir d'implanter cette approche au sein de leur classe, mais elle met en évidence le fait qu'une meilleure prise en compte du rapport dialectique qui unit la raison et les émotions peut laisser place à une meilleure compréhension des ficelles morales – généralement inconscientes – sur lesquelles l'activité réflexive, les interactions sociales et le progrès prennent appui. À ce sujet, Norbert Élias affirme que « Toute recherche qui ne vise que la conscience des hommes, leur "ratio" ou leurs "idées", sans tenir compte aussi des

structures pulsionnelles, de l'orientation et de la morphologie des émotions et des passions, s'enferme d'emblée dans un champ de fécondité médiocre. » (Elias, 1975, p. 254.) Loin de se réduire à des leviers d'action, les émotions sont dès lors des leviers de réflexion, des « sondes de valeurs » (Livet, 2002) permettant d'appréhender les grammaires morales qui structurent nos sociétés démocratiques, afin d'envisager leur transformation, notamment sur le plan d'une meilleure justice sociale.

Enfin, comprendre le vécu des pédagogues lors de la formation et l'application du projet PhiloJeunes implique de prendre en compte la place des émotions dans leur motivation à s'engager dans une telle pratique, mais cela demande aussi de considérer l'énergie que requiert le « travail émotionnel » (Hochschild, 2003) qu'impose l'adaptation à l'injonction de neutralité affective. Ce travail requiert une conscience de soi et une auto-régulation en temps réel qui sont particulièrement exigeantes à maintenir lors de l'animation d'une discussion. La conciliation entre raison et émotions pose dans ce contexte certainement de grands défis prenant corps à même un paradoxe, soit celui de bien calibrer l'incarnation d'un rôle qui demande d'une part chaleur, bienveillance et empathie et d'autre part, distance, objectivité et autoréflexivité. Ce paradoxe s'inscrit de surcroît dans le défi de transmettre une morale démocratique tout en se préservant d'influencer la perspective des élèves. Difficile pour les pédagogues de se situer vis-à-vis de ces contradictions: « *C'est ça la job de la philo, c'est très délicat!* » (E.C.)

5.1 Quelles implications pour la prévention primaire?

Ces percées quant au rôle des affects dans la radicalisation violente dégagent des pistes de réflexions intéressantes pour interroger la place accordée aux émotions dans les programmes de prévention primaire tel que PhiloJeunes. Les propos recueillis auprès des participants laissent deviner la délicatesse de la question : les émotions suscitées par les discussions philosophiques peuvent être vécues comme encombrantes lorsqu'elles viennent court-circuiter les échanges, ou encore périlleuses par les dérapages qu'elles peuvent induire. L'idéal d'un dialogue philosophique libre d'affect que les propos des participants

met en lumière s'inscrit dans un mouvement de dégagement face aux émotions qui reproduit une vieille opposition et tranche avec les visées d'approches récentes en prévention de la violence qui misent plutôt sur leur intégration. Ainsi, le développement de l'empathie et de la compassion est au cœur de programmes de prévention de la radicalisation violente (Feddes et al., 2015) mais également, de façon plus large, de prévention de la violence interpersonnelle en milieu scolaire (Karray, 2020). Leur principale limite, dans le cas spécifique de la radicalisation violente, se trouve dans le caractère à double tranchant de l'empathie, le fait d'être touché par la souffrance d'autrui pouvant catalyser l'envie de lui rendre justice par la violence (Breithaupt, 2019). Des auteurs proposent plutôt d'articuler les objectifs de ces programmes autour du développement d'un sentiment d'humanité partagée (Lahmann, 2001), un sentiment qui protégerait contre les processus de déshumanisation qui facilitent l'acte violent (Meysam al., 2004) (Bouzar et al., 2019). Par la place centrale qu'elles accordent aux ressorts relationnels en jeu dans le risque de violence, ces études laissent deviner le potentiel, en termes de prévention primaire, d'un recours à la pratique philosophique qui soutient ce sentiment d'humanité partagée, une pratique soutenant l'héritage d'une morale démocratique qui : « sought ways for individuals citizens to participate in democratic decisions-making so that they would realize the interconnectedness of the community to which they belong » (Keith et Danish, 2020, p. 15).

6. Conclusion

L'enquête présentée ici a permis de porter un regard inédit sur l'expérience et le vécu des pédagogues lors de la formation et de l'implantation du projet PhiloJeunes. Les données récoltées ont notamment mis en évidence le défi que pose l'incarnation de la posture d'animateur et sa difficile conciliation avec les exigences professionnelles prônant la « neutralité » affective. Cette neutralité s'est par ailleurs révélée comme un idéal philosophique désuet et détaché de l'importance que revêt la relation affective entre les pédagogues et les élèves en contexte scolaire et lors de la pratique philosophique, tout en faisant fi du rôle libérateur et positif que

peut jouer l'expression des émotions dans l'interaction sociale et la prévention à la radicalisation violente. Par conséquent, sans prôner la mise à l'avant-plan des émotions dans la pratique de la philosophie pour enfants, l'analyse permet de soutenir l'atteinte d'un équilibre en relativisant le primat de la raison et en redonnant aux émotions leur poids et leur force de détermination dans la rencontre dialogale.

Afin de guider adéquatement les enfants dans le développement d'une pensée critique et nuancée, il convient de prendre en compte le fonctionnement de l'esprit à l'aune de l'inévitable imbrication entre la raison et les émotions (Damasio, 1995 ; Dewey, 2010 ; Élias, 1975 ; Le Breton, 2021). Cet entrelacement permet également de défendre l'idée selon laquelle l'éducation de la sphère rationnelle ne peut se faire indépendamment de la sphère émotionnelle et vice-versa. À ce sujet, il est tentant de formuler une recommandation à l'endroit du programme PhiloJeunes, à savoir que les formations offertes aux pédagogues soient enrichies d'un atelier dédié aux émotions morales et à leur rôle dans l'éducation aux principes démocratiques (Nussbaum, 2011). Il s'agirait dans ce contexte d'interroger en premier lieu comment les émotions peuvent participer au développement d'une pensée nuancée? Ceci pourrait certainement contribuer à légitimer les émotions et leur expression dans la configuration situationnelle/relationnelle de la pratique philosophique, de même que participer à alléger le poids d'un héritage philosophique qui continue d'alimenter l'opposition raison-émotion et de réduire le caractère multidimensionnel de l'expérience dialogale.

Bibliographie

- Abbas, T. et Siddique A. (2012). Perceptions of the processes of radicalisation and deradicalisation among British South Asian Muslims in a post-industrial city. *Social Identities*, 18, 119-134. <https://doi.org/10.1080/13504630.2011.629519>
- Abrahms, M. (2008). What Terrorists Really Want: Terrorist Motives and Counterterrorism Strategy. *International Security*, 32(4):78-105. <https://doi.org/10.1162/isec.2008.32.4.78>

- Alizadeh, M., Weber, I., Cioffi-Revilla, C., Fortunato, S. et Macy, M. (2019). Psychology and morality of political extremists: evidence from twitter language analysis of alt-right and antifa. *Epj Data Science*, 8(1), 1–35. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-019-0193-9>
- Barbier, R. (1994). « Le retour du «sensible» en sciences humaines », *Pratiques de Formation : Microsociologies*, 28, 97–118.
- Beguery, J. (2012). *Philosopher à l'école primaire*, Paris, Retz. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725631394>
- Ben-Cheikh, I., Rousseau, C., Hassan, G., Brami, M., Hernandez, S. et Rivest, M.H. (2018). Intervention en contexte de radicalisation menant à la violence : une approche clinique multidisciplinaire. *Santé mentale au Québec*, 43(1), 85–99. <https://doi.org/10.7202/1048896ar>
- Bergeron, C. (2012). « Les représentations des enseignants du primaire à l'égard d'une innovation scolaire: le cas de l'implantation du programme éthique et culture religieuse au Québec », Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Bertrand, C. (2020). « La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue par des enseignantes et des enseignants », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Biémar, S. et Fischer, L. (2003). « Former les (futur)es enseignant(es) aux aspects relationnels et émotionnels du métier », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*, Abingdon, Taylor & Francis Group.
- Bouzar, D. et Bénézech Michel. (2019). Facteurs de protection et facteurs de risque facilitant le désengagement de l'extrémiste violent djihadiste : études sur les variables de devenir de 450 djihadistes. *Criminalistique*, 62(3), 3–25.
- Buckley, D.T. (2013). Citizenship, Multiculturalism and Cross-National Muslim Minority Public Opinion, *West European Politics*, 36, 150– 175. <https://doi.org/10.1080/01402382.2013.742755>
- Breithaupt, F. (2019). *The dark sides of empathy*, New York, Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501735608>
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil.

- Choquet, S. (2019). Les dispositifs de prévention de la radicalisation, *Le Genre humain*, 61, 315-320. <https://doi.org/10.3917/lgh.061.0315>
- Crettiez, X. et Sèze, R. (2019). « Saisir les mécanismes de la radicalisation violente : pour une analyse processuelle et biographique des engagements violents », *Rapport de recherche pour la Mission de recherche Droit et Justice*.
- Damasio, A. (1995). *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*, Éditions Logiques.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*, Paris, Éditions du Seuil.
- De Gaulejac, V. et Coquelle, C. (2017). *La part de social en nous. Sociologie clinique et psychothérapies*, Paris, Éditions érès.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dewey.2018.01>
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*, Paris, Gallimard. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.18789>
- Deluermoz, Q., Fureix, E., Mazurel, H., et Oualdi M. (2013). « Écrire l'histoire des émotions : de l'objet à la catégorie d'analyse », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 47, 155-189. <https://doi.org/10.4000/rh19.4573>
- Dumont, J.-F. (2010). « Émotions et relation éducative », *Empan*, 4, 150-156. <https://doi.org/10.3917/empa.080.0150>
- Elias, N. (1975). *Dynamique de l'Occident*, Paris, Librairie Presses Pocket.
- Feddes, A. R., Mann, L. et Doosje, B. (2015). Increasing self-esteem and empathy to prevent violent radicalization: a longitudinal quantitative evaluation of a resilience training focused on adolescents with a dual identity. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(7), 400-411. <https://doi.org/10.1111/jasp.12307>
- Franz, B. (2015). Popjihadism: why young European muslims are joining the islamic state. *Mediterranean Quarterly*, 26(2), 5-20. <https://doi.org/10.1215/10474552-2914484>
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (dir.) (2011). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université Laval.

- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2009). « L'implantation de la philosophie pour enfants dans une école primaire : la formation du personnel enseignant », *Médiane. Magazine philosophique québécois*, (3)2, 22-26.
- Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*, Paris, Nathan.
- Gauthier-Lacasse, M. et Robichaud, A. (2018). « Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20. <https://journals.openedition.org/sejed/8620>
- Griffin, R. (2012). *Terrorist's creed: Fanatical violence and the human need for meaning*, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan.
- Grosjean, M.-P. et Camhy, D. G. (2014). *La philosophie au cœur de l'éducation : autour de Matthew Lipman*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Haiat, S., Espinosa, G. et A Charron. (2023). « La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22736>
- Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Ousman, S., Kilinc, D., Savard, É. L., Varela, W., Lavoie, L., Fetiu, A., Harris-Hogan, S., Borokhovski, E., Pickup, D., Madriaza, P., Rousseau, C., Thompson, S. K., McCoy, J., Venkatesh, V., Boivin, M., Srimathi Narayana, M. et Morin, D. (2021). A systematic review on the outcomes of primary and secondary prevention programs in the field of violent radicalization. *Canadian Practitioners Network for the Prevention of Radicalization and Extremist Violence*. [En ligne].
- Hess, D. et McAvooy, P. (2015). *The political classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York/London, Routledge.
- Holbrook, D. et Horgan, J. (2019). Terrorism and Ideology: Cracking the Nut, *Perspectives on Terrorism*, 13(6), 1-15.
- Hochschild, A. (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 9(1), 19-49. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>
- Horgan, J. et Braddock, K. (2010). Rehabilitating the terrorists? : challenges in assessing the effectiveness of de-radicalization programs. *Terrorism and Political Violence*, 22(2), 267-291. <https://doi.org/10.1080/09546551003594748>
- Husna, S. (2020). Into the Mind of Terrorist and Violent-Extremist: A Neuroscience Perspective and Review on Radicalization. *Annual International Conference on Social Sciences and Humanities*. [En ligne]. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200728.001>

- Karray, A., Vasile, J., Bagnulo, A. et Grillo, M. (2020). Violence interpersonnelle et empathie. prévention par une recherche-action en milieu scolaire. *Neuropsychiatrie de L'enfance et de l'adolescence*, 68(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.10.003>
- Keith, W. et Danish, R. (2020). *Beyond Civility: The competing obligations of citizenship*. Pennsylvania, Pennsylvania State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271088617>
- Koehler, D. (2020). Switching sides: exploring violent extremist intergroup migration across hostile ideologies. *Political Psychology*, 41(3), 499–515. <https://doi.org/10.1111/pops.12633>
- Krieger, N. (2020). Enough: COVID-19, Structural Racism, Police Brutality, Plutocracy, Climate Change and Time for Health Justice, Democratic Governance, and an Equitable, Sustainable Future. *American Journal of Public Health*, 110(11), 1620–1623. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2020.305886>
- Kruglanski, A. W., Gelfand, M. J., Bélanger Jocelyn J, Sheveland, A., Hetiarachchi, M. et Gunaratna, R. (2014). The psychology of radicalization and deradicalization: how significance quest impacts violent extremism. *Political Psychology*, 35, 69–93. <https://doi.org/10.1111/pops.12163>
- Lang, M. et Gagnon, S. (2018). « Mise en œuvre du programme de philosophie pour enfants : les effets sur l'enseignement selon trois enseignants du primaire », *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 43–74. <https://doi.org/10.7202/1064867ar>
- Laurendeau, P. (2014). *Des enfants pensent l'avenir : philosophie pour enfants et prévention de la violence*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Le Breton, D. (2021). *Anthropologie des émotions*, Paris, Éditions Payot & Rivages.
- Liht, J., et Savage, S. (2013). Preventing Violent Extremism through Value Complexity: Being Muslim Being British. *Journal of Strategic Security*, 6(4), 44–66. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.6.4.3>
- Livet, P. 2002. *Émotions et rationalité morale*, Paris, PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.livet.2002.02>
- Marone, F. (2022). Hate in the time of coronavirus: Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on violent extremism and terrorism in the West. *Security Journal*, 35(1), 205–225. <https://doi.org/10.1057/s41284-020-00274-y>

- Meysam, A., Weber, I., Cioffi-Revilla, C. Fortunato, S. et Macy, M. (2019). Psychology and Morality of Political Extremists: Evidence from Twitter Language Analysis of Alt-Right and Antifa. *Epj Data Science* 8(1), 1-35. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-019-0193-9>
- Michaud, M. (2010). *L'acte de philosopher en philosophie pour enfants*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval, Québec, Canada.
- Minner, F. (2019). « Les émotions dans l'internalisation et l'émergence des normes sociales », *SociologieS* [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/sociologies.11480>
- Monod, G. (2018). Quelques parcours de radicalisation et djihadisme. *Le Journal des Psychologues*, 362(10), 25–25. <https://doi.org/10.3917/jdp.362.0025>
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du xxi^e siècle ?*. Paris, Flammarion.
- Olivier, L. & Poirier, Y. (1997). Égalité et humanité : le système moral de la démocratie. *Politique et Sociétés*, 16(3), 29–48. <https://doi.org/10.7202/040081ar>
- Peracha, F., Savage, S., Khan, R., Ayub, A., et Zahra, A. (2022). Promoting cognitive complexity among violent extremist youth in northern pakistan. *Journal of Strategic Security*, 15(1), 14–53. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.15.1.1943>
- Quéré, L. (2021). *La fabrique des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Schuurman, B. W. et Taylor, M. (2018). Reconsidering radicalization: fanaticism and the link between ideas and violence. *Perspectives on Terrorism*, 12(1), 3–22.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*, Lyon, Chroniques sociales.
- Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute...*, Paris, Albin Michel Jeunesse.
- Ungar, M. (2017). « Building Social Inclusion and Community Engagement of Youth: Pathways to Resilience as Alternatives to Violence », dans Morris T. et HadjiJanev M., *Countering Terrorism in South Eastern Europe*, 131, 103-109.
- Virat, M. et Lenzi, C. (2018). « La place des émotions dans le travail socio-éducatif », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20. <https://journals.openedition.org/sejed/8925>
- Younis, T. et Jadhav, S. (2019). Keeping our mouths shut: The fear and racialized self-censorship of British healthcare professionals in PREVENT training. *Culture, medicine, and psychiatry*, 43(3), 404-424. <https://doi.org/10.1007/s11013-019-09629-6>

À propos des autrices

Marie-Laurence Bordeleau-Payer est sociologue et chercheure postdoctorale en sciences de la santé à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). borm14@uqo.ca

Élise Bourgeois-Guérin est psychologue et professeure en psychologie et santé mentale à l'université TÉLUQ. Elle est chercheuse régulière dans l'équipe Recherches et actions sur les polarisations sociales (RAPS). elise.bourgeois-guerin@teluq.ca

Sivane Hirsch est professeure au département des sciences de l'éducation à l'université du Québec à Trois-Rivières et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région, le LEDiR. sivane.hirsch@uqtr.ca

Cécile Rousseau est professeur à la Division de psychiatrie sociale et transculturelle de l'université McGill. Clinicienne et chercheure elle dirige l'équipe de Recherches et actions sur les polarisation sociales (RAPS). cecile.rousseau@mcgill.ca

Termes de la licence Creative Commons : Vous devez donner le crédit approprié, fournir un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été apportées. Vous pouvez le faire de toute manière raisonnable, mais en aucun cas suggérant que le concédant vous approuve ou approuve votre utilisation. Vous ne pouvez pas utiliser le matériel à des fins commerciales.

Elementos para la Institucionalización de la Sociología Aplicada

Un Caso de Sociología Clínica en Colombia (2015-2018)

Fernando de Yzaguirre García

Universidad del Atlántico (Barranquilla)

José Luis Álvaro Estramiana

Universidad Complutense de Madrid

Alicia Garrido Luque

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El proceso de institucionalización de una disciplina puede estudiarse a partir de un conjunto de casos representativos que, si bien no dan cuenta de toda su complejidad, sí nos permiten identificar los elementos involucrados en ese proceso y las problemáticas que se enfrentan.

Este trabajo se dedica, en su primera parte, a la presentación del debate alrededor de dos visiones de la sociología que conviven y caracterizan su institucionalización. Se explora, en primer lugar, la discusión clásica en torno a la dicotomía “teoría y técnica”, “teórico y aplicado”, “ciencia y profesión”, “investigación básica e investigación aplicada”, para abordar luego la pertinencia de la sociología aplicada.

Por último, se expone el caso particular del primer intento de institucionalización de la sociología clínica en Colombia a partir de su inclusión en el plan de estudios de la carrera¹ de sociología de la Universidad del Atlántico, conjuntamente con el desarrollo de actividades de investigación y proyección social; prácticas, pasantías y trabajos de grado; diplomados, seminarios internacionales, publicaciones y, finalmente, la creación de una asociación profesional.

1 Se utilizan como sinónimos “programa”, “carrera” y “pregrado”.

Palabras clave: institucionalización de la sociología, sociología aplicada, sociología clínica, intervención social, semillero de investigación.

1. Introducción: Dos Visiones de la Sociología

La sociología es una ciencia y una profesión multiparadigmática dedicada, de manera especial y a menudo conflictiva, al estudio, comprensión y transformación de la realidad social. Intenta el desenmascaramiento de las relaciones de poder, incluyendo aquellas que la afectan a ella misma. Enfrenta en su interior multitud de tensiones y contradicciones como disciplina alrededor de díadas tales como: individuo y sociedad; nomotético e idiográfico; galileano y aristotélico; explicación y comprensión; disciplinar y multidisciplinar; teoría y técnica; academia y sociedad.

La sociología se interpela de muchas maneras a través de preguntas como las que se hacen las y los² estudiantes de la carrera de sociología: ¿para qué sirve realmente la sociología? También las que plantean los sociólogos como, por ejemplo, el *sentipensante* Orlando Fals Borda en Colombia –marco territorial de aplicación de este trabajo–, quien analizó los vínculos entre universidad y sociedad con ocasión de la recepción en 2006 del *Doctorado Honoris Causa* de la Universidad Nacional de Colombia (UN), y quien afirmaba, reclamando una universidad más viva y orientada a las necesidades de la población: “Se buscaría derrumbar los muros que aún separan, más de la cuenta, a la universidad de la comunidad y de los problemas vitales...” (Fals, 2014, p. 144).

¿Sociología aplicada o práctica? En el presente artículo, reflexionamos sobre la sociología alrededor de dos visiones de la ciencia que se pueden caracterizar; la primera, por el conocimiento básico o teórico, y la segunda, por su aplicación práctica para mejorar problemas sociales concretos. Para dicho propósito, nos conformamos con hacer un primer abordaje de la problemática, y evitaremos entrar en la discusión sobre clasificaciones o usos que se hacen en sociología a partir de los términos práctico y aplicado, especialmente en el ámbito

2 A partir de aquí, utilizaremos el masculino como genérico inclusivo.

anglosajón. Fritz (2021, p. 3) habla de tres tradiciones en sociología desde la perspectiva norteamericana: ciencia, humanidades y práctica³. Allí se entiende la sociología práctica como una denominación general que incluye a la sociología aplicada y a la sociología clínica (SC). En nuestro contexto, consideramos que la denominación más adecuada es sociología aplicada, tal y como ha sido ampliamente desarrollado por Álvaro y colaboradores (1996) en cuyo trabajo se hace una exhaustiva defensa del concepto aplicado en ciencias sociales, ofreciendo numerosas referencias a la conveniencia de utilizar el concepto de aplicar, al menos en el ámbito hispanoamericano. En línea con Fernández Esquinas (2006) consideramos que la sociología aplicada se orienta a la resolución de problemas prácticos y (como señalan Gaulejac e Yzaguirre, 2018) a la producción de resultados que sirvan de soporte y mejora del conocimiento de la realidad social poniéndose al servicio de la emancipación del sujeto (Gaulejac y Yzaguirre, 2018).

Por último, cabe señalar que este trabajo pretende alentar a los estudiantes a ver a las ciencias sociales, y en particular a la sociología, libre de barreras disciplinares y epistemológicas. Esto les permitirá derribar cualquier muro para avanzar en la comprensión de la compleja y problemática unidad que forman, de manera indisoluble, individuo y sociedad (Torregrosa, 1996), así como los procesos psicosociales y sociopsíquicos en que están inmersos.

Se explora aquí una discusión clásica en torno a la dicotomía teoría y técnica; ciencia y profesión; conocimiento o investigación básica, y conocimiento o investigación aplicada; actualizada en torno a la institucionalización de la sociología en Colombia (Parra, 1985; Robledo y Beltrán, 2008; Rudas, 2019). Planteamos esta dicotomía sin abordar la discusión de las distintas tradiciones o clasificaciones existentes de la sociología como disciplina, admitiendo, junto con Fernández Esquinas (2006, p. 13) que “Una de las divisiones más persistentes en el mundo de la ciencia es la que distingue entre investigación aplicada e investigación básica” estando la primera más orientada hacia un objetivo utilitario, y la segunda, hacia el entendimiento fundamental de los fenómenos. Mostraremos que lo aplicado va más allá de lo utilitario.

3 Science, humanities and practice

Es cierto que la sociología se construye con base en muchos autores, teorías y procesos –a veces incluso frente a otras disciplinas– y de maneras diversas según el país en cuestión; sin embargo, el hecho de que su institucionalización en el ámbito académico se concentre principalmente en lo teórico o crítico “explica, en buena medida, la relación conflictiva que los espacios de formación... mantienen con el mercado laboral” (Blois, 2015, p. 650).

Uno de los elementos a considerar en el abordaje de dicha cuestión, se relaciona con el concepto de comunidad científica de Kuhn (2004) y sus dificultades de avance cuando existe una deficiente incorporación de enfoques alternativos que a veces son percibidos como una amenaza para los fundamentos disciplinares y su organización académica. Por el contrario, podrían convertirse en una vía de actualización y consolidación institucional: “...las revoluciones científicas se inician con un sentimiento creciente, también a menudo restringido a una estrecha subdivisión de la comunidad científica, de que un paradigma existente ha dejado de funcionar adecuadamente...” (Kuhn, 2004, p. 149).

En el caso particular que nos ocupa, la institucionalización de la sociología colombiana pasa también por un desarrollo de la sociología aplicada, la cual tiene que integrarse críticamente en una disciplina que acepta el reto de transformar los problemas sociales del país, que es donde resulta pertinente actualizar las grandes teorías y paradigmas, midiéndose por su capacidad de comprender, para cambiar, la realidad social y reivindicando la generación de nuevo conocimiento. Ese reto es un eje de desarrollo propio de la sociología latinoamericana.

Este debate viene de lejos. En el caso colombiano, la sociología experimentó en los años 60 del siglo XX el surgimiento de dos nuevas concepciones del trabajo sociológico apoyadas en la “función social de la ciencia en el país”: la investigación acción, que consideraba a los grupos estudiados como agentes de cambio social para que “se transformaran en sujetos de ese conocimiento”; y la sociología de la dependencia. Ambas, como respuesta al paradigma norteamericano anteriormente dominante, produciéndose una diferenciación entre una “sociología como forma de conocimiento, y la función social del conocimiento científico que contribuyera al cambio social significativo”

como señala Rodrigo Parra (1985, p. 192). En su estudio, Parra narra cómo la visión clásica tenía “un sentido de claustro que rechaza planteamientos divergentes” desatando “una lucha burocrática por la conquista de la institucionalización y generando el proceso de diáspora de las otras tendencias de la sociología”. No se recuperó la convivencia de las distintas visiones hasta los años 80, década en que se posibilitó “la reconstrucción de la institucionalización” en un espacio plural y alternativo al universitario (Parra, 1985, pp. 193 y 194). La institucionalización, obviamente, se fortalece con la pluralidad y convivencia de los distintos paradigmas y enfoques existentes de lo social –evitando su sesgo hacia visiones teóricas dominantes como la funcionalista y la marxista– para dar cabida a otras sociologías asumidas incluso fuera de la disciplina como la interpretativa, la comprensiva y la del interaccionismo simbólico en las que se inscribe el caso abordado de la sociología clínica (SC), como veremos más adelante.

Orlando Fals Borda, uno de los fundadores de la Investigación Acción Participativa (IAP)⁴, es un ejemplo paradigmático para la discusión que abordamos. En primer lugar, se formó en la sociología positivista de influencia norteamericana, y realizó aportes para la institucionalización académica en los inicios del primer departamento de sociología en Colombia (fundado en 1959 en la UN). En segundo lugar, por su posterior renuncia –o más bien, por “expulsiones presionadas” (Rudas, 2019, p. 68)– debido a las tensiones entre distintos proyectos de sociología. En tercer lugar, por su apuesta por la sociología aplicada y comprometida con la transformación social a través de la IAP. Uno de los elementos clave de las tensiones que se vivieron en el Departamento de Sociología de la UN en la época de Fals fue “la relación... entre el conocimiento y su puesta en práctica...” (Rudas, 2019, p. 71) confirmándose la importancia del binomio teoría-aplicación y su problematización al abordar la institucionalización de la sociología en Colombia.

Desde la IAP, la función social de la ciencia no pasa únicamente por una visión asistencial o utilitaria, sino que atiende la dimensión biográfica y comprensiva orientada a la emancipación de los actores

4 En inglés, *Participatory Action Research* (PAR). Véase *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences* en McTaggart (1997).

de toda dominación, lo que está en la base de grandes pensadores latinoamericanos como Paulo Freire o José Martí. Para este último, “conocer es resolver” y “el pensamiento social latinoamericano parte del principio de realidad, es decir, de transformar la teoría en praxis” (Silva et al., 2017, p. 51). La SC puede adherirse fácilmente a estas ideas.

Robledo y Beltrán (2008, p. 139), por su parte, hacen balance de 40 años de sociología en Antioquia (Colombia), subrayando para ese periodo “el debate generado... entre una sociología empírica y una sociología teórica y la necesidad de mantener diferentes enfoques paradigmáticos” (p.139). También refieren cómo el antecedente del nacimiento del programa de sociología fue la detección de la necesidad de “capacitar técnicos sociales” para desempeñarse como “terapéuticos sociales” (Robledo y Beltrán, 2008, p. 141) desde los presupuestos desarrollistas y funcionalistas de la época. Este hecho exacerbó las críticas a la sociología como técnica, aunque, al mismo tiempo, permitió reflexionar sobre “en qué medida sirve o puede servir la sociología a las clases dominantes y a las clases revolucionarias”. En la semana de evaluación de este programa, organizada en 1972, el eje fundamental del debate fue “la articulación entre teoría y práctica” (Robledo y Beltrán, 2008, p. 145); y en la reforma de los años 80, una de las conclusiones principales fue “la necesaria articulación entre las diversas áreas, esto es teoría-metodología, metodología-técnicas y técnicas-teoría” (Robledo y Beltrán, 2008, p. 152), identificándose así como problema principal la falta de flexibilidad del plan de estudios para incorporar “los avances investigativos de los docentes” (Robledo y Beltrán, 2008, p.156) que se traducía en una desconexión entre docencia, investigación, capacitación y extensión. La vigencia mantenida de estos mismos problemas, décadas después, debe hacernos reflexionar, pues es un síntoma claro de las dificultades históricas para articular teoría y práctica sociológica. Lo más interesante de este caso es que, tras una profunda revisión en los años 90, el programa se articuló finalmente sobre dos pilares: la teoría sociológica y la contribución a la solución de problemas sociales. Con ello se buscó un equilibrio entre el componente teórico y el desarrollo profesional mediante un esfuerzo particular por dotar al egresado de herramientas eficaces para el mercado laboral al finalizar la carrera.

Por otra parte, Rudas (2019, p. 74) habla del “proyecto civil de sociología” que representaban los padres fundadores de la sociología colombiana, quienes pretendían “encaminar el saber sociológico al cambio social desde abajo”, lo que sin duda era un proyecto que integraba el saber y su aplicación que, por ejemplo, Fals concretó en sus investigaciones para “racionalizar científicamente las demandas sociales del campesinado y diagnosticar las reformas indicadas para satisfacerlas” (Rudas, 2019, p. 74). Dicho proyecto apostaba porque el profesional de la sociología fuera “un anfibio... que se mueve... en la interfaz academia/sociedad civil” (Rudas, 2019, p. 75).

Hay muchos ejemplos de interés en otros países. Por ejemplo, Blois (2015) analiza las sorprendentes convergencias que, a partir de caminos muy distintos, se han producido en la institucionalización y profesionalización en Brasil y Argentina, predominando en ambos una concepción de la sociología que rechaza la profesión de consulta e intervención. Sin embargo, a pesar de este rechazo, se constata que “a diferencia de otros perfiles profesionales, los sociólogos mostraron una notable versatilidad y una gran capacidad para penetrar en diversos campos de intervención” (Blois, 2015, p. 635).

Aranaga (2016), por su parte, pone en relieve las tensiones existentes entre dos concepciones de la sociología en el País Vasco (España). La primera, afirma, como disciplina científica apegada al estudio teórico y al entorno académico; y la segunda, como disciplina aplicada preocupada por el enfoque práctico del cambio. Estas tensiones llegan al punto de crear imaginarios irreconciliables, como el de ciertos teóricos que no son capaces de ocuparse de la realidad sino sólo de abstracciones, y el de ciertos técnicos que solo hacen trabajo irreflexivo y acrítico al servicio de intereses instrumentales. Estas posturas nos sirven como tipologías extremas, al modo weberiano, para comprender mejor las dos visiones de la sociología que desmenuzamos. Muchos programas de sociología están orientados a la reproducción del modelo académico-teórico y se despreocupan de los saberes, las técnicas y su aplicación que requiere un egresado para ejercer la profesión de sociólogo en el mercado laboral no académico, mientras que únicamente un grupo muy “selecto” de egresados reciben la oportunidad de adquirir una primera experiencia docente en sus universidades. Las prácticas endogámicas y clientelistas

de la universidad y sus efectos en la territorialidad disciplinar, invisibilizan la capacidad, alcance y profundidad de la sociología, que queda encapsulada al interior de la universidad y desconocida en su exterior. Otras disciplinas han desarrollado más profundamente sus profesiones aplicadas, como es el caso de la psicología, el trabajo social, la politología, la economía, el derecho... Esto se une a cierta tendencia que hemos observado en Latinoamérica, en particular en Colombia, donde se percibe interés en elevar los estudios de pregrado a investigativos, exigiendo a los estudiantes que realicen trabajos de fin de grado de nivel investigativo –más propios del postgrado– para los que no siempre tienen ni tutores, ni herramientas, ni evaluadores adecuados. Lo anterior, en ocasiones convierte la etapa culminante del estudiante en un “calvario” que produce retrasos en la graduación (retención) y deserción.

Para Gurrutxaga (citado en Aranaga, 2016), son tres los desafíos actuales de la sociología: el dominio que ejercen las ciencias experimentales, la deficiencia de la relación del sociólogo con la sociedad y la inexistencia de un verdadero oficio de sociólogo. El autor afirma que “nuestro fracaso tiene que ver con la institucionalización de los propios estudios de sociología” (p. 90).

Todo ello, conecta con la opinión de muchos egresados de sociología de Colombia, quienes perciben que el plan de estudios y la enseñanza de las teorías y los métodos de investigación realmente “no intentan construir puentes con las problemáticas sociales concretas” (Beltrán y Torres, 2015, p. 152).

De esta manera, resulta pertinente preguntarnos: ¿Se puede avanzar en la institucionalización de la sociología sin lograr una adecuada integración entre teoría y técnica? Esto se encuentra inmerso, a su vez, en la pregunta ¿para qué la carrera de sociología? Para contribuir a esta discusión, enunciaremos a continuación una hipótesis tentativa.

1.1 Hipótesis Tentativa

Nuestra hipótesis es que, para su consolidación e institucionalización, y con ello su función social, la sociología tiene pendiente trazar un puente crítico y dialéctico entre sus nutrientes teóricos y sus frutos aplicados que también la nutren. Este puente debe ser de doble sentido

porque debe conectar la realidad con la teoría que también es producto de la reflexión y vivencia de dicha realidad. La distinción entre estas dos aristas, o visiones, coincide esencialmente con la diferencia existente entre la sociología al interior de la academia –de aula– y la sociología en el exterior –de campo– siendo ambas características de las dos visiones analizadas:

...[un] oficio académico autónomo pero crecientemente “ensimismado” y un oficio “conectado” con las necesidades de diversas instituciones y actores sociales, pero con dificultades para propiciar mayores grados de autonomía (...) la sociología como crítica y la sociología como técnica... [la primera se propone] desnaturalizar el mundo social, romper con las ideologías y denunciar las relaciones de poder... [la segunda] se propone incrementar el grado de racionalidad de las instituciones y sociedades a partir del asesoramiento a los tomadores de decisión. (Blois, 2015, pp. 647 y 648)

Una de las claves es que el fortalecimiento de este puente entre las dos visiones sea crítico; no sólo para garantizar la importancia ineludible de la teoría sociológica, sino porque ella misma ha desarrollado herramientas conceptuales de análisis y diagnóstico de la realidad fundamentales para intervenir adecuadamente en ella. Asimismo, porque nuestro trabajo de intervención requiere igualmente de una mirada crítica y develadora sin la cual se pueden desorientar las acciones de cambio.

Al mismo tiempo, el sociólogo técnico, aunque esté al servicio de una corporación privada, no puede dar la espalda a la reflexión sociológica y a su escrutinio de la realidad social, y debe estar comprometido con la comprensión crítica de los fenómenos sociales y la emancipación del sujeto (Gaulejac y Yzaguirre, 2018).

Por su parte, la sociología teórica, más conceptual, no puede obviar las situaciones y necesidades que se presentan en la sociedad hipermoderna (Aubert, 2022, p. 315) en el acontecer de la vida del sujeto hipermoderno en interacción con otros. Es ahí donde es preciso actualizar las teorías para abarcar la vastedad de lo social. Para ello, también los teóricos deben hacer lo propio e insertarse en el campo con el fin de intentar dar respuestas al complicado e incómodo terreno de

la realidad social concreta. Si observamos el quehacer sociológico a lo largo del tiempo, constataremos cómo sus avances son resultado del entrelazamiento entre teoría y aplicación, o entre la realidad que se produce –y que se logra apreciar en cada época–, su conceptualización y el develamiento al intentar comprenderla y cambiarla.

En su análisis del rol de las comunidades científicas, y del funcionamiento de los paradigmas, Kuhn liga la teoría con su aplicación:

Una nueva teoría se anuncia siempre junto con aplicaciones a cierto rango concreto de fenómenos naturales; sin ellas, ni siquiera podría esperar ser aceptada... No se encuentran allí (las aplicaciones) como mero adorno, ni siquiera como documentación. Por el contrario, el proceso de aprendizaje de una teoría depende del estudio de sus aplicaciones, incluyendo la práctica en la resolución de problemas... (Kuhn, 2004, p. 85)

Con esta hipótesis propuesta, reclamamos un mayor trabajo sobre la articulación, dialogada críticamente, entre la posición crítico-contemplativa y la posición aplicada-transformadora, cuyas dificultades de conexión compartimentan la sociología y su enseñanza, y estrangulan la posibilidad de una universidad comprometida con la mejora de las condiciones de vida de las personas que la rodean. Reforzar esta articulación tendrá además otros beneficios; entre ellos, un cuerpo docente menos endogámico, más diverso y más abierto a la actualización y renovación disciplinar.

La tensión teoría-técnica ha de ser vista, además de como un reto, como una oportunidad de renovación de ambas visiones para avanzar en un aspecto clave que entorpece el progreso robusto. No consiste exclusivamente en su capacidad de integrar sus distintas visiones, sino también en realizar un verdadero esfuerzo de articulación crítica que permita una retroalimentación continua entre ellas. Se trata, entonces, de avanzar hacia una ciencia de la sociedad más plural e integrada en la que, desde distintas posiciones paradigmáticas, se produzca una complementariedad activa entre el profesional y el erudito. Esto se hace aún más necesario cuando el proceso de industrialización de la propia universidad muestra síntomas preocupantes como la masificación, la obsesión por la acreditación y la excelencia (Aubert y Gaulejac, 2017); así como por la mercantilización de las publicaciones y el síndrome de

indexación. Con lo anterior, se corre el riesgo de minimizar la mirada idiográfica de la ciencia e imponer las concepciones utilitaristas y productivistas en la universidad, las cuales amenazan el alcance de los fundamentos disciplinares por la presión instrumental del sistema. En tanto que dichos fundamentos no sean capaces de permear el oficio del sociólogo, el menor problema será que nuestro oficio sea absorbido o reemplazado, como ya ocurre, por otras disciplinas; sino que la peor consecuencia sería que nuestra disciplina se convirtiera en una ciencia muerta.

Por ello, no hay que desatender el riesgo de que los profesionales de la sociología aplicada queden “reducidos a expertos y tecnólogos sociales por influencia... del pensamiento único e ideología neoliberal” (Briceño 2015, p. 96) sino que, además de analizar las presiones ejercidas por las corporaciones e instituciones con las que trabaja la sociología aplicada –como viene haciendo la sociología clínica denunciando las presiones de la sociedad hipermoderna (Aubert, 2022) y paradoxante (Gaulejac, 2017)– debemos también promover una institucionalización plural e integrativa que conecte la teoría con las necesidades concretas. Al mismo tiempo, hay que enseñar en el pregrado a identificar y abordar situaciones profesionales que atentan contra la deontología de la disciplina, y a orientar los resultados de las aplicaciones hacia la creación de nuevo conocimiento y el fortalecimiento de la autonomía científica.

Para finalizar este apartado cabe añadir que para robustecer nuestra hipótesis tentativa, habría que incorporar un análisis más completo como, por ejemplo, el realizado por Burawoy (2005), quien a lo largo de 11 tesis desarrolla cuatro tipos de trabajo sociológico: el profesional, el crítico, el práctico y el público. Este autor los considera no excluyentes entre sí, y capaces de coexistir y enriquecerse mutuamente ya que son problemas interdependientes “a pesar de que puedan asumir formas patológicas o ser víctimas de exclusiones o subordinaciones” (Burawoy, 2005, p. 197). Una paradoja sería que quienes asumen el liderazgo institucional de la sociología desatiendan su institucionalización cediendo a las prácticas clientelistas y endogámicas. Afortunadamente, las dinámicas académicas naturales, como la permanente renovación

de alumnos y profesores y la misma demanda del mercado laboral, introducen un factor de cambio lento pero inevitable.

1.2 Pertinencia de una Sociología Aplicada

Los estudiantes y egresados, además de representar el futuro de la sociología y la oportunidad de innovar, son el agente receptor más importante de las teorías y del conocimiento que la disciplina genera, y son los encargados de su diseminación y aplicación futura. Resulta trascendental, entonces, contar con ellos. En el estudio de Beltrán y Torres (2015) sobre el programa de sociología de la UN, se mostró que la formación mejor evaluada por los egresados, tanto en calidad como en pertinencia, “es el área de las sociologías especiales (especializadas)” (Beltrán y Torres, 2015, p. 140). Hay una clara potencialidad en estas sociologías y la articulación que producen entre el aula, las investigaciones y las prácticas profesionales que realizan los docentes. Así, se crea un mayor vínculo entre estos y los alumnos al constatar la aplicabilidad de la disciplina para mejorar su entorno inmediato. Son una fuente muy importante de motivación ya que los estudiantes encuentran más sentido en la disciplina cuando ven su utilidad al “canalizar la pasión y la curiosidad” (Beltrán y Torres, 2015, p. 157). Aunado a lo anterior, los alumnos cuentan con una gran vocación de servicio que, si no se atiende, queda huérfana y desmotiva a los estudiantes.

Los enfoques aplicados son especialmente pertinentes en las sociologías especializadas (asignaturas optativas de profundización) debido a su cercanía con los problemas sociales concretos. Además, inciden directamente en las posibilidades de vinculación con los profesores en su faceta de investigadores y consultores al servicio de las necesidades sociales, con lo cual se promueve así la conexión entre teoría, metodología y su aplicación. Los proyectos de investigación-intervención adelantados por los profesores refuerzan una práctica reflexiva y crítica próxima con los alumnos y permiten reconocer la verdadera dimensión de una buena teoría capaz de facilitar la comprensión y la transformación de la realidad.

Por otra parte, minimizar el pregrado como espacio de formación de profesionales favorece estrategias de industrialización y monetización

de la universidad, que amenazan con convertirlo en una mera antesala a las maestrías, poniendo en riesgo el valor intrínseco de la disciplina cuyo anclaje está en el pregrado. Debemos preguntarnos, entonces, ¿cuál es el papel que le otorgamos a la carrera de sociología?

Blois (2015) pone en evidencia cómo en Brasil y Argentina los sociólogos son formados para desempeñarse principalmente al interior de la universidad, con lo cual se desvalorizan otras opciones profesionales, e invisibiliza el ejercicio no académico de la disciplina. Se naturaliza así una docencia desconectada de la actividad profesional y así “los futuros graduados aprenden a distinguir entre sociólogos *de primera*, aquellos insertos en la academia, y sociólogos *de segunda*, aquellos empleados en distintas instituciones no académicas” (Blois, 2015, p. 643). Cabe suponer que si la universidad se enfoca más en formar profesores universitarios, descuidará los otros perfiles que, entonces, quedarán más expuestos a la impronta que marcan las organizaciones públicas y privadas con sus intereses y objetivos corporativos. Al desatender de esta manera el ejercicio no académico de la sociología, se acaba alimentando su falta de autonomía en el campo profesional aplicado.

Al mismo tiempo, parte de los defectos o debilidades de la sociología aplicada más difíciles de corregir provienen de una formación deficitaria durante la carrera. Esto incluye la falta de articulación crítica entre práctica y teoría, lo que deviene más aún en una sociología mercenaria que olvida su esencia comprometida con el sujeto social y su emancipación. Como bien refleja Aranaga (2016, pp. 81 y 83), el gran crecimiento de la sociología se produjo a partir de su descubrimiento instrumental por parte del Estado y de ciertos sectores empresariales que imprimieron una mayor influencia en las oportunidades laborales que en la estructura académica.

Por tanto, si la carrera de sociología quiere atender adecuadamente a su dimensión aplicada y a otro tipo de estudiantes además de los que puedan trabajar en la propia universidad, tendrá que orientarse más a las necesidades del mercado laboral, donde además existen oportunidades para retroalimentar y renovar la disciplina, y “percatarse de los vacíos que tiene el programa” Beltrán y Torres (2015, p. 158).

En la exposición de “tres miradas” de la sociología en Colombia (Arango et al., 2016), se señala como uno de los retos para la disciplina: “cobrar visibilidad y legitimidad”, lo que requiere mostrar la capacidad de las teorías y métodos para “pensar alternativas de acción que contribuyan a una sociedad más equitativa y democrática” (Arango et al., 2016, pp. 113 y 114). A esto, añadimos que también se precisa trabajar desde la carrera una sociología plural y aplicada que mire más allá del universo académico y que no renuncie a la misión de mejorar la realidad social más próxima, lo cual conlleva el compromiso de manejar críticamente las teorías e incorporarlas a un ejercicio responsable del oficio, que es imperativo fortalecer. Por ello, es importante impulsar asociaciones profesionales independientes que sostengan el código deontológico y mantengan un compromiso con la producción académica y la acción social.

La impronta de los profesores, a través de su recorrido, es fundamental en esta discusión. No sólo desde el punto de vista de sus aportaciones docentes a través de sus materias y especialidades; sino, sobre todo, desde las dinámicas colaborativas entre facultades y alumnado para promover la pluralidad de paradigmas y enfoques con apertura a las nuevas miradas de la sociología. Es necesario dar respuesta a nuevos retos sociales mediante la formación de sociólogos que sepan temprar el uso de las teorías en su práctica profesional, identificar las nuevas formas de desigualdad y opresión, y proponer cómo afrontarlas. Por ello, es pertinente que los profesores nos interroguemos sobre qué huella dejamos en los estudiantes.

Por otra parte, nos gustaría subrayar la gran riqueza de miradas existentes mediante la introducción de tres autores relevantes para las sociologías aplicadas. El primero, Eugène Enríquez, considerado uno de los padres de la psicología y de la SC, dedica un apartado a responder a algunas críticas clásicas hacia el aplicar al afirmar que:

La crítica hecha frecuentemente a la psicología... ha sido la de disciplina híbrida, sin verdaderas referencias teóricas que se sitúa fuera de los grandes debates intelectuales de nuestro tiempo... Dado que se ocupa principalmente del cambio... se reduciría a una práctica (o a una serie de prácticas) y jamás podría pretender acceder al rango de una ciencia... obligó a los psicólogos a la humildad y a un trabajo silencioso y riguroso. Eso

fue una oportunidad, pues varias de sus nociones y de sus perspectivas tendieron, poco a poco, a difundirse en el público: de ese modo... las nociones de cambio, de demanda social, de expresión de los grupos, de comunicación, de sujeto social, de micro-poderes, de cohesión y de dinámica de los grupos, de investigación-acción, de clínica... hallarán quienes las incorporen (y, a veces, quien las robe) en el camino de las ideas. (Enríquez, 2022, p. 35 y 36)

Además, Enríquez (2022) afirma que “las ciencias sociales no pueden... separar investigación fundamental e investigación-acción aplicada, dado que están atadas a la cuestión de la realización de la democracia...” (p. 37). Esto coincide plenamente con una vocación en valores de muchos estudiantes, profesores e investigadores que quieren contribuir a aliviar el sufrimiento de las personas: dimensión fundamental para conseguir una verdadera democracia.

El segundo autor es Villasante (2011), quien introduce en este debate el concepto de ecología de saberes y que forma parte de la investigación-acción con implicaciones hacia una revolución epistemológica para la universidad. Se trata de cambiar la relación entre la universidad y la sociedad, y de brindar a la categoría de extensión universitaria una nueva mirada desde afuera hacia adentro. Esto a través de la promoción del diálogo entre el saber que produce la universidad y los saberes “laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas... que circulan en la sociedad” (Villasante, 2011, p. 131). Este autor presenta un completo cuadro que ilustra los aportes prácticos y teóricos de las últimas décadas en torno a las epistemologías y las metodologías de implicación y aplicación proyectadas sobre los ámbitos individual, grupal, comunitario y social. En ese cuadro se contextualizan las democracias participativas con base en la cooperación desde abajo, integrando distintas iniciativas de la vida cotidiana para su multiplicación a través de propuestas populares y comunitarias, como los presupuestos participativos. Vemos, así, otras dimensiones que se pueden alcanzar conjugando teoría, aplicación, saber científico y saber popular, y su conexión con la democracia.

Por último, en sintonía con esa ecología de saberes, el tercer autor, Molano, alumno de Fals, desarrolla un amplio trabajo de psicología aplicada alrededor del conflicto armado colombiano.

Da voz a la gente a través de las historias de vida y se preocupa por “devolver algo a la gente que me había dado la información” (Molano, 1998, p. 103). Investiga no sólo para la academia, sino también para la gente, y conserva tanto la dimensión subjetiva como las dimensiones que van más allá de la palabra y del dato descriptivo que ofrecen, como el valor de los vínculos creados en la investigación. Se preocupa por mantener “un respeto absoluto por el lenguaje de la gente” (Molano, 1998, p. 104) un lenguaje que “es superior a la carga teórica de cualquier escrito... es el gran instrumento de análisis”. Ese lenguaje permite, según Molano, que la gente que contó su historia se vea reflejada en el “espejo reestructurado” presentado por el investigador, el cual favorece la toma de conciencia de todos. Más allá del origen subjetivo de las historias, “Hay allí una creación objetiva... una reelaboración de la historia de la gente con elementos objetivos” (Molano, 1998, p. 104 y 105), donde también encuentra discretamente la teoría su lugar.

Al igual que Enríquez, Villasante, Molano y Fals, apreciamos la trascendencia que puede llegar a adquirir la investigación e intervención aplicadas, y el trabajo de campo realizado entre la gente para revitalizar el oficio del sociólogo y dar a la institucionalización de la sociología un sentido verdaderamente social. Y junto a T.W. Adorno (2001), representante de la Escuela Crítica nada sospechoso de restar importancia a la gran teoría, afirmamos: “Ningún investigador social sensato puede pretender substraerse a la investigación empírica” (p. 94).

Para concluir este apartado, cabe subrayar que uno de los mayores retos a los que se enfrenta la institucionalización de la sociología es la aceptación de “todo” lo que se desprende de su condición multiparadigmática, junto a su doble dimensión como *tekné* y *episteme*, como profundiza Torregrosa (1996, p. 40) al reflexionar sobre la producción y los usos del saber social, y como también se aprecia en Fals cuando reflexiona en torno al problema de “cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis” (Fals, 2014, p. 213). Así, llegamos a uno de los puntos claves de la cuestión: las brechas que le impiden alcanzar ese “todo” que es la disciplina. En palabras de Fernández Esquinas:

Si en la sociología aplicada existe una brecha teórica (refiriéndose a una ausencia de conceptualización), en la sociología básica existiría una brecha empírica, habida cuenta de que la mayoría de los trabajos que se hacen para aportar conocimientos a la disciplina no se basan en observaciones sistemáticas de la realidad. Son fundamentalmente elaboraciones teóricas o ensayos (...) extremos a evitar (...) el formalismo lógico-deductivo que ignora los aspectos de la realidad (...) y el empirismo crudo que se olvida de que siempre se trabaja con un esquema teórico, por muy pobre que sea... (2006, p. 34)

Creemos que en la medida en que esas brechas sean vistas como una oportunidad y sean atendidas desde la academia, se aceptará la pluralidad y la actualización como estrategias para superar las tensiones y divergencias que fragmentan y debilitan a la sociología, lográndose como fruto de la colaboración entre las dos visiones expuestas que la práctica profesional sea mucho más que la mera aplicación de las técnicas al servicio del poder para atender también el contexto de la investigación y alcanzar “un anclaje y referencia a una tradición científica autónoma (...) es decir, con posibilidades de una reflexión y autorreflexión sistemática y crítica” (Torregrosa, 1996, p. 43).

1.3 *La Sociología Clínica: una Sociología Aplicada a la Escucha de la Vivencia*

Como preámbulo del caso particular que presentamos, introduciremos brevemente la perspectiva de la SC como una sociología especializada aplicada y pluridisciplinar orientada a configurar, junto a otras disciplinas, un enfoque clínico en las ciencias sociales.

En sus albores, ya se vislumbró la pertinencia de la SC por parte de médicos ilustrados como Federico Rubio y Galí y, posteriormente, por miembros de la Escuela de Chicago como Louis Wirth, también médico, quien publicó *Clinical Sociology* en 1931 (Yzaguirre y Fernández-Cid, 2017). Es fácil rastrear su historia reciente siguiendo obras y autores de referencia como Vincent de Gaulejac y colaboradores (2012) o Jan Marie Fritz (2021)⁵, y obras colectivas recientes como

5 Redes SC: Red Int. SC (RISC) www.sociologie-clinique.org. Comité Inv. SC (Int. Sociological Association, ISA-RC46) www.isa-sociology.org/en/research-networks/

el *Diccionario de Sociología Clínica* (Vandavelde-Rougale y Fugier, 2022)⁶ y en Latinoamérica y España “Sociología clínica: reflexiones e investigaciones hoy” (Araújo y Yzaguirre, 2021). De manera actual, la SC, cercana a una psicopsicología y a una psicología social sociológica aplicada, se interesa en la investigación y la intervención, y se reivindica como un enfoque sociológico dentro de la tradición de la sociología comprensiva de Weber (Hanique, 2022) y de la articulación de los fenómenos psicológicos y sociales que realizan muchos sociólogos entre ellos Durkheim (Gaulejac y Yzaguirre, 2018).

El propósito de esta perspectiva no es tanto crear un corpus teórico propio, sino “dar un marco amplio que permita articular los saberes ya existentes para pensar lo psicológico y lo social (...) es una sociología como las otras, cuya particularidad es que realiza procedimientos clínicos para investigar” (Guerrero y Gaulejac, 2017, p. 107). La SC entiende la clínica no como relativa a la terapia médica, sino como un posicionamiento epistemológico que sitúa al investigador lo más próximo posible del que vivencia y sufre.

La SC estudia, en lugar de cosas, los símbolos y las interacciones; en lugar del modo de producción, las vivencias, la comunicación y la biografía. En lugar de quedarse en lo teórico, se compromete con el acompañamiento al cambio de situaciones y fenómenos concretos. Todo lo cual requiere de una gran proximidad al sujeto social con cuya emancipación la SC está comprometida (Gaulejac y Yzaguirre, 2018).

1.3.1 Una micro-intervención de acompañamiento al cambio, como ejemplo

Cuando la Secretaría de la Mujer del Departamento del Atlántico (Colombia) invitó al semillero de investigación SOCLIP⁷ de la UA a unas jornadas sobre violencia de género en 2018, se propuso un diseño interventivo poniendo como protagonistas –y dueñas del proceso– a las mujeres afectadas. La intervención se centró en la violencia que

research-committees/rc46-clinical-sociology

6 Traducido al español gracias al RISC.

7 SOCLIP: Semillero de Investigación en Sociología Clínica e Intervención Psicopsicología. Un “semillero de investigación” es un grupo de estudiantes del pregrado que se forman y hacen prácticas en áreas de investigación especializadas bajo la tutoría de un docente doctor que realiza y publica investigaciones.

las mismas instituciones ejercen contra las mujeres que denuncian la violencia de género, cuando se supone debían protegerlas. Gracias a la metodología participativa del teatro de intervención socioclínica (Badache y Gaulejac, 2022), tanto las protagonistas, como los representantes de las instituciones involucradas, vivenciaron y reflexionaron en torno a la revictimización que soportan las mujeres. Este proceso facilita comprender, cambiar la percepción y develar las contradicciones y opresiones de las organizaciones del Estado al identificar los procesos involucrados. Asimismo, se buscan estrategias de superación para finalmente coconstruir con las instituciones interpeladas una mirada que fortalezca los procesos de atención a las víctimas de violencia de género. De esta manera, la presencia de las instituciones involucradas crea oportunidades de autocrítica y reformulación.

En este tipo de microintervenciones, donde los protagonistas se apropian del proceso participativo, la SC promueve la coconstrucción de nuevo conocimiento a cargo de los participantes, evidenciando que los aportes conceptuales no son exclusivos ni del académico ni del técnico; con lo cual se libera el conocimiento y se hace del sociólogo un igual que facilita procesos de comprensión y cambio que solo el mismo sujeto puede elaborar. El sociólogo clínico incorpora críticamente el uso de teorías para confrontar y sistematizar el recorrido vivencial de las personas afectadas, elabora hipótesis conjuntamente con los participantes, y se asegura de que prevalezcan sus intereses. La SC sostiene una mirada emancipadora y comprometida en la línea de la sociología comprensiva recogida por Blois (2015), a partir de Dubet quien “Según el modelo clásico ofrecido por Weber, esta concepción busca aportar “claridad” a los actores para volverlos conscientes de los obstáculos, los efectos perversos o las trabas culturales que debilitan sus capacidades de acción” (p. 648).

Para profundizar en el enfoque clínico en ciencias sociales que nos sirve para rastrear un caso de sociología aplicada en Colombia, pueden consultarse cuatro colecciones editoriales (dos en francés^{8,9}, una en

8 <https://www.editions-eres.com/collection/129/sociologie-clinique>

9 <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=collection&no=1150>

inglés¹⁰ y una en español¹¹), dos redes académicas internacionales^{12,13} y la *Clinical Sociology Review*¹⁴ que ahora se retoma en su volumen 17 con acceso abierto y artículos en tres idiomas.

Introducida la SC, a continuación, describimos la experiencia de un ciclo propedéutico desarrollado en la UA para ilustrar que sí es posible avanzar en una mayor integración de la sociología aplicada en los estudios de pregrado.

2. Un Caso de Sociología Clínica en Colombia (2015-2018): La Hoja de Ruta en SC de la Universidad del Atlántico, una Especialización Aplicada en el Pregrado

El inicio de esta hoja de ruta, similar a un ciclo propedéutico, fue la creación de dos asignaturas electivas de profundización (optativas) en SC que se fueron alternando semestralmente desde 2015. La primera, Sociología Clínica de la Empresa y el Trabajo, orientada a una mirada crítica y de acompañamiento al cambio en las organizaciones, analizaba éstas como sistemas sociales abiertos (Katz y Khan, 1989) para luego profundizar en sus contradicciones internas, sus normas y dinámicas desde la sociología clínica (Aubert y Gaulejac, 2017). Abordaba de manera aplicada los conflictos organizacionales mediante metodologías como el teatro de intervención socioclínica y el organidrama organizacional (Badache y Gaulejac, 2022) con raíces en el teatro del oprimido (Boal, 2002) y en el teatro popular utilizado por la IAP.

La segunda asignatura, Enfoque Socioclínico e Intervención Psicosociológica, estaba orientada a la intervención social en grupos y comunidades vulnerables, introducía el análisis psicosociológico de la interacción social (Enríquez, 2022), las dimensiones biográficas y existenciales del sujeto (Gaulejac, 2019), el trabajo comunitario desde

10 <http://www.springer.com/series/5805?detailsPage=titles>

11 <http://editorialsapereaude.com/materia/sociologia-clinica/>

12 <https://www.sociologie-clinique.org/>

13 <https://www.isa-sociology.org/en/research-networks/research-committees/rc46-clinical-sociology/>

14 <https://journals.uj.ac.za/index.php/csr/about> *Clinical Sociology Review*, a peer-reviewed and open-access journal, publishes in English, French and Spanish.

la SC (Fritz y Rhéaume, 2014), realizaba prácticas con los Grupos de Implicación e Investigación (Gaulejac, 2019) y con la metodología de los relatos de vida para el desarrollo de estrategias de emancipación (Márquez y Sharim, 1999; Yzaguirre et al., 2021). Asimismo, como profundización en el marco paradigmático, se creó una tercera electiva dedicada al Enfoque Cualitativo (Valles, 2009) con prácticas de la metodología Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). Las metodologías empleadas en las tres asignaturas son fácilmente aplicables en el aula y en el campus universitario, resultando adecuadas para su enseñanza en el pregrado al tiempo que se atienden problemas de la comunidad académica.

También en 2015, se creó el semillero SOCLIP, ya mencionado, dentro del grupo de investigación Goffman con el fin de profundizar en la SC e iniciarse en el diseño y realización de investigaciones de intervención. Una de las prioridades del semillero fue buscar estrategias para la realización de las prácticas de grado –obligatorias en la carrera de sociología– que permitieran aplicar los conocimientos adquiridos, lo que dio lugar al proyecto de investigación –intervención diseñado desde la SC para prevenir la deserción universitaria “Acompredes” (Yzaguirre y Salcedo, 2018), que obtuvo una modesta financiación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UA en 2017. Treinta y un estudiantes, previamente capacitados en las asignaturas electivas y en el SOCLIP, realizaron sus prácticas de grado en Acompredes, actuando como facilitadores –en prácticas bajo supervisión experta– de los estudiantes del primer curso, que fueron acompañados durante dos semestres. La sistematización y conceptualización del proceso se recoge en siete trabajos de grado realizados por los estudiantes en el marco de Acompredes, así como en varias ponencias en jornadas científicas entre las que cabe destacar cuatro escritas publicadas con ISBN en las actas del Congreso Latinoamericano de Sociología, ALAS (Rivoir, 2018).

En su formación inicial, los nuevos semilleros participaban en un taller de implicación con relatos de vida de 20 horas, que exploraba su trayectoria formativa. Dos estudiantes sistematizaron dicha experiencia, la presentaron en un encuentro nacional de Semilleros

en 2016 (Redisia, Fundación Americana) y, finalmente, la publicaron como capítulo de un libro de investigación (Delgado y Mercado, 2018).

En cuanto al Diplomado en Facilitación Socioclínica, de 100 horas, se hicieron dos ediciones (2017, 2018). Para matricularse, se requería haberse formado previamente en el semillero y al menos en una asignatura de SC. Incluía unas prácticas que consistían en facilitar talleres socioclínicos beneficiando estudiantes de bachillerato¹⁵ en el centro de enseñanza público denominado Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio, colegio INEDIC de Barranquilla, en el cual los miembros del SOCLIP participaron como facilitadores en formación bajo una doble supervisión del director del Diplomado y de la psicorientadora del INEDIC. Se llevaron a cabo de manera gratuita 45 talleres de relatos de vida organizados en pequeños grupos de cinco a siete alumnos, impactando en unos 250 estudiantes de bajos recursos, con el fin de darles la palabra y cultivar la escucha en torno a su proyecto de vida y la vocación profesional antes de enfrentar la decisión de cómo orientarse académicamente al terminar el colegio (Yzaguirre et al., 2021).

Se realizaron otros talleres dentro de la propia UA –y en otras universidades e instituciones de la región– centrados en distintos temas como la deserción, las dificultades académicas de los estudiantes, el acoso sexual, el conflicto armado colombiano, el desplazamiento en zonas rurales, el papel del universitario en el postconflicto, el “calvario” de las tesis de grado, la gestión del miedo ante una emergencia, etc. y se trabajó con otros semilleros como el TEI de la Facultad de Bellas Artes (UA) y el de la Escuela de Policía Antonio Nariño. Con este último, se culminó una experiencia de “teatro foro” realizada durante una Jornada Internacional sobre Ineficiencia Profesional, en la que se analizaron las particulares dificultades de los alumnos policías en su rígido y punitivo proceso formativo.

La combinación de las asignaturas electivas, el trabajo de formación en investigación en el semillero, el diplomado y sus prácticas, el proyecto Acompredes y sus prácticas de grado, establecieron en

15 Difundido por el periódico El Heraldo: “Proyecto de investigación de Uniatlántico beneficia a 250 bachilleres” <https://www.elheraldo.co/barranquilla/programa-de-uniatlantico-beneficia-bachilleres-de-barranquilla-969207>

conjunto una sólida formación profesionalizante que podía culminar, para quienes quisieran, con la realización del trabajo fin de grado y la extensión de las prácticas haciendo pasantías de grado en Acompredes.

De esta manera, los alumnos de los últimos semestres de la carrera podían seguir una completa hoja de ruta, con un diseño propedéutico, que les permitía especializarse de manera teórica, metodológica y aplicada en intervención social con énfasis en la SC. Esto permitió que cerca de 50 estudiantes, la mayoría de bajos recursos, recibieran una formación especializada en el pregrado; 20 de ellos cursaron el Diplomado en Facilitación Socioclínica; 12 orientaron sus trabajos de fin de grado al ámbito de la intervención social; y, finalmente, nueve de ellos crearon la Asociación Profesional Sociocaribe¹⁶ sin ánimo de lucro.

La hoja de ruta expuesta es una experiencia de articulación de la teoría con la práctica profesional, así como de conexión del plan de estudios del pregrado con las investigaciones e intervenciones adelantadas por la planta docente junto con actividades de proyección y extensión social, que acercan academia, comunidad y mercado laboral. Se destaca en esta experiencia la importancia de la colaboración entre estudiantes, profesores e instituciones colaboradoras, fomentando aprendizajes profesionalizantes y un ambiente de participación conjunta en el que, como refleja Gómez (2009), aún queda mucho por avanzar para aprovechar todos sus aportes.

En cuanto a los resultados, ya han sido expuestos algunos. Si bien son limitados, son suficientemente representativos y permiten estimular experiencias similares de sociología aplicada en el pregrado.

Todo lo visto hasta aquí actualiza la vigencia de lo señalado hace más de 30 años por Parra (1985) en torno a varias cuestiones fundamentales; a saber: la función social de la ciencia, el problema del enclaustramiento de la actividad sociológica universitaria, y la trayectoria de la Asociación Colombiana de Sociología. En ella jugó un papel muy activo Orlando Fals Borda, quien junto a otros profesores dedicaba “todos los fines de semana para realizar prácticas en comunidades rurales” (p. 191) y se decantaba por una sociología aplicada, comprometida, “enfocada desde abajo” (p. 189) con el uso

16 <http://www.sociocaribe.org/>

de técnicas cualitativas como la observación participante, el teatro popular y el método biográfico para la reconstrucción histórica del microcosmos social. Todo ello dentro de la IAP como perspectiva de investigación-intervención y fortalecimiento social, la cual generaba una “alta moral en el trabajo, una vivencia de participación en una forma de conocimiento que era nueva en el país” (p. 191), al mismo tiempo que puso en evidencia “la incongruencia que se insinuaba entre la ciencia como conocimiento y el papel de la ciencia como elemento de cambio” (p. 191).

Cabe señalar que la experiencia descrita en este segundo apartado finalizó en 2018 con la suspensión inesperada de las dos electivas de SC que eran la base necesaria de la hoja de ruta formativa, puesto que sentaban las bases teóricas y aplicadas imprescindibles para formar facilitadores profesionales capaces de trabajar directamente con personas en dificultad. Dicha suspensión supuso la clausura del SOCLIP, del Diplomado de Facilitación Socioclínica y de sus prácticas en el colegio INEDIC, y del programa de prácticas de grado en el proyecto Acompredes. Sin embargo, gracias al interés de algunos estudiantes y profesores, el aprovechamiento de la experiencia ha logrado continuar a través de múltiples actividades. Entre estas, cabe mencionar: la continuación de algunos trabajos de grado; un seminario internacional de SC en 2018 que inauguró la profesora Ana María Araújo; un libro con la compilación de experiencias investigativas de los semilleros (en elaboración); un seminario internacional virtual de intervención psicosocial –organizado durante la pandemia (11 sesiones entre 2020 y 2021) y en el que se presentaron representantes internacionales del RISC (R. Badache, V. de Gaulejac, P. Guerrero) y del RC46 (Jan Fritz)–; la creación del Semillero de Investigación en Intervención Psicosocial y Enfoque Clínico en Ciencias Sociales (SIPECS) en 2020 dentro del grupo de investigación Enl@ce; la creación en 2022 del Aula Virtual de SC Federico Rubio y Galí¹⁷ o la organización de diversas actividades¹⁸.

17 AVSC Federico Rubio. Estudiantes y profesores de cinco países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y España.

18 Septiembre 2022: Departamento y Maestría de Sociología (UN) organizan la conferencia *El Enfoque Clínico en CCSS. Un Puente entre Sociología Teórica y Aplicada: La SC*. Octubre 2022: Facultad CCEE Institución Universitaria Americana en Congreso CIID, ponencia *El semillero SOCLIP y la Hoja de Ruta en SC*.

Cabe subrayar la continuidad de la asociación Sociocaribe, que agrupa egresados que siguieron la hoja de ruta expuesta, y la aprobación con financiación de la Vicerrectoría de Investigaciones, Extensión y Proyección Social del proyecto Acompredes-2023 respondiendo a la necesidad de nuevas estrategias de intervención para hacer frente a la deserción, donde colabora el semillero SIPECS.

Es oportuno introducir el testimonio directo de algunos de los estudiantes que se comprometieron con esta exigente formación. Lina Ruíz, Roberto Avendaño, Karol Ibañez, Felipe Cardona y Valentina Aragón cursaron asignaturas de SC y enfoque cualitativo desde 2015 al tiempo que fueron miembros del SOCLIP, realizaron el Diplomado en Facilitación Socioclínica e hicieron sus prácticas de grado y algunos sus trabajos de grado en Acompredes. Junto con otros cuatro compañeros¹⁹, fundaron Sociocaribe en 2018. Hoy son egresados de sociología de la UA con más de seis años de formación, prácticas y experiencia profesional en intervención social con un enfoque socioclínico.

Para Lina, quien ha liderado varios proyectos de intervención “todo este camino ha permitido el fortalecimiento de mi pasión por una sociología comprometida y cercana a las comunidades vulnerables... me ha dado visión, esperanza y convicción para no caer en el estereotipo del sociólogo... esta ruta de aprendizaje en SC nos ha brindado herramientas para poder hacer sociología real y crear Sociocaribe”. Para Roberto, quien recorrió todos los semilleros de sociología, está terminando derecho y ha liderado proyectos de intervención, “aprender y formarme en el enfoque socioclínico es la gran respuesta a la pregunta ¿para qué sirve un sociólogo?... SOCLIP era un semillero fuera del molde... ¡hacían talleres participativos de teatro! lideraban actividades de intervención... un semillero bien consolidado, dirigido y con proyección... desde el comienzo hicimos un taller donde tendría una de mis primeras experiencias de auténtica implicación a partir de técnicas socioclínicas (relatos de vida) que pusieron mi mirada sociológica en dirección hacia mis vivencias y mi subjetividad”. Por su parte, Karol, que fue la estudiante líder del proyecto Acompredes y hoy perfecciona su inglés en USA gracias a esta hoja de ruta “sé cuál es mi lugar en el mundo, vivo mi vocación y comprendo el sentido de mi vida

19 Jeffrey Cortés, Karina Jinete, Alexandra Pérez y Yurleins Gómez.

y mis acciones... busco acompañar a otras personas y grupos sociales a comprender sus opresiones y los conflictos a los que están atados, para identificar cómo poder desatarse... es importante saber el valor de ser los dueños de nuestra historia... desde SOCLIP, hasta Sociocaribe... se ha podido rescatar, desarrollar y fortalecer en Colombia una sociología aplicada que se preocupa por las vivencias de las personas poniendo la ciencia al servicio de ellas para construir herramientas orientadas a lograr cambios sociales". Para Felipe, quien cursa una maestría en intervención en España, "este recorrido me enseñó que desde las CCSS aplicadas se pueden introducir cambios a la realidad... Descubrí que la investigación puede llevarse a cabo desde una posición humana y de escucha activa; que los investigados tienen voz e ideas propias sobre posibles soluciones... que trabajar de la mano con el afectado fortalece la metodología... mi mayor aprendizaje es que el conocimiento desde la sociología clínica se pone al servicio del sujeto". Por último, Valentina comparte que "durante mi paso por la carrera de sociología en la UA, me encontré con la SC y profesores que la impulsaban; mientras cursaba estas asignaturas, me fui adentrando en el espectro del análisis de las experiencias individuales y su reflejo en las conductas colectivas. Me generó tanto interés que decidí continuar la ruta propuesta y profundicé, reflexioné, desarrollé y me cultivé en el saber socioclínico y las metodologías cualitativas. Sin duda haberme encontrado con esta línea sociológica expandió mi mente y mi sentir humanista".

3. Conclusión

A pesar de ser un debate antiguo, las dinámicas académicas de la sociología siguen cuestionando la plena validez e importancia de una sociología aplicada, permaneciendo las dificultades de articulación entre sociología teórica y aplicada. Sin embargo, las discusiones presentadas y la experiencia que ha posibilitado la UA desarrollando una hoja de ruta en sociología aplicada, son aportes representativos y valiosos dentro del intento de institucionalizar la sociología aplicada en la universidad.

Por una parte, cabe señalar que uno de los frenos para la institucionalización de la sociología resultan ser las dificultades de integrar su dimensión aplicada, lo que hace necesario un ejercicio

de reflexividad en el diseño de la formación de los sociólogos y en la construcción del oficio de sociólogo. Por otra parte, el caso presentado nos ha permitido mostrar que la SC es especialmente adecuada para facilitar la integración de las visiones teórica y aplicada, adaptándose bien al pregrado por sus desarrollos teóricos y por sus microintervenciones que pueden enseñarse y aplicarse en el campus universitario, lo que aporta muchos beneficios tales como el adecuado aprovechamiento del importante recurso humano que suponen los estudiantes, con sus amplios conocimientos y vocación, aplicado al mejoramiento de la experiencia universitaria que es muy necesario habida cuenta de los altos índices de deserción y retención existentes.

A partir de lo que hemos visto, cabe afirmar que reforzar la pluralidad y flexibilidad disciplinar, consolidando los enfoques aplicados en la universidad, e incrementando el diálogo teoría-técnica y academia-sociedad en los planes de estudio, refuerza la institucionalización e integridad de la sociología, amplía las posibilidades de especialización en el pregrado, motiva a los estudiantes, fortalece los referentes teóricos de las aplicaciones, e incrementa la variedad y aplicabilidad de los trabajos fin de grado. Asimismo, revierte positivamente en las salidas profesionales de los sociólogos y visibiliza los beneficios que la disciplina aporta a la comunidad al mismo tiempo que le confiere mayor credibilidad social transfiriéndole un efecto identitario frente a otras disciplinas.

De cara al objetivo central del presente artículo, confiamos haber mostrado razones sólidas del interés, la pertinencia y la viabilidad de desarrollar en la carrera una sociología más integrada en sus dimensiones teórica y aplicada. Estamos seguros de que esta disciplina estará más preparada para liderar la tarea de describir, comprender y ayudar a mejorar las sociedades contemporáneas; a través del fortalecimiento de un diálogo crítico, la permeabilidad de sus distintas visiones, paradigmas y metodologías, y su apertura a otras disciplinas, sin miedo a superar las barreras artificiales del conocimiento y su aplicación.

A la luz de lo expuesto, resulta pertinente seguir problematizando los retos y debates planteados como una oportunidad para la permanente validación, actualización e interconexión de las teorías

con sus aplicaciones en ciencias sociales para hacer de la sociología una ciencia más capaz de atender los retos y las opresiones que soporta la sociedad.

Referencias

- Adorno, T.W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Arango, L.G., Cubides, F. Leal, F., Álvarez, M.J., Castelbajac, M. (2016). Mesa redonda: la sociología en Colombia, tres miradas... *Revista Estudios Sociales*, 58. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/393>
- Álvaro, J.L., Garrido, A. y Torregrosa, J.R. (Coords.) (1996). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aranaga, I. (2016). La institucionalización y profesionalización de la Sociología en el País Vasco... *Inguruak*, 61 (69-96). <https://doi.org/10.18543/inguruak-61-2016-art04>
- Araújo, A.M. y Yzaguirre, F. (de) (2021) *Sociología Clínica. Reflexiones e investigaciones hoy*. Colección SC, Oviedo: Sapere Aude.
- Aubert, N. (2022). Hipermodernidad. En Vandeveldel-Rougale & Fugier. *Diccionario SC*, pp. 315-317. Colección SC, Oviedo: Sapere Aude.
- Aubert, N. y Gaulejac, V. (de) (2017). *El coste de la excelencia*. Colección SC, Oviedo: Sapere Aude.
- Badache, R. y Gaulejac, V. (de) (2022). *Poner la vida en juego: teatro de intervención socioclínica*. Colección SC, Oviedo: Sapere Aude.
- Beltrán, W.M. y Torres, M.R. (2015). Calidad y pertinencia del Programa Curricular de Sociología de la UN Colombia desde la perspectiva de sus egresados. *Revista Colombiana Sociología*, 38(2), pp. 139-165. <https://doi.org/10.15446/rsc.v38n2.55551>
- Blois, J.P. (2015). La institucionalización y profesionalización de la sociología en Brasil y Argentina. Formación, organización e intervención de los sociólogos. *Estudios Sociológicos XXXIII*: 99 (633-658). <https://doi.org/10.24201/es.2015v33n99.1393>
- Boal, A. (2002). *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Briceño, R. (2015). La sociología en Centroamérica, perspectivas y desafíos. *Revista Conjeturas Sociológicas*, Sept-Dic, No 0, Año 3, 95-109.
- Burawoy, M. (2005). Por una sociología pública. En *Política y Sociedad*, 42(1), 197-225.

- Delgado, T. y Mercado, B. (2018). La SC: Una Experiencia en Relatos de Vida... En Salcedo y Alfaro. *Sociedad y Contextos* (Tomo2, 114-139). Barranquilla: Coruniamericana.
- Enríquez, E. (2022). *Análisis e intervención en procesos relacionales e institucionales*. Colección SC, Oviedo: Sapere Aude.
- Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Compilación de Herrera y López. Buenos Aires: El Colectivo.
- Fernández Esquinas, M. (2006). La sociología aplicada. *REIS* 115 (6) 11-39. <https://doi.org/10.2307/40184765>
- Fritz, JM. (eds.) (2021): *International Clinical Sociology. Clinical Sociology: Research and Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54584-0>
- Fritz, JM. y Rhéaume, J. (2014): *Community Intervention. Clinical Sociology Perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0998-8>
- Gaulejac, V. (de) (2019). *Neurosis de clase*. Colección SC, Oviedo: Sapere Aude. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0430>
- Gaulejac, V. (de) (2017). Vivre dans une société paradoxante. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 24(2), 27-40. <https://doi.org/10.3917/nrp.024.0027>
- Gaulejac, V. (de), Hanique, F., y Roche, P. (2012): *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse: Érès.
- Gaulejac, V. (de) y Yzaguirre, F. (de) (2018): SC y emancipación del sujeto. En J.L. Estramiana (coord.). *La interacción social. Homenaje a JR Torregrosa* (pp. 251-270). Madrid: Centro Investigaciones Sociológicas.
- Gómez, Y. J. (2009). *Autoevaluación Carrera de Sociología*. Bogotá: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, UN Colombia.
- Guerrero, P. y Gaulejac, V. (de) (2017). SC del trabajo. En Zabala, Guerrero y Besoain (eds.). *Clínicas del trabajo. Teorías e intervenciones* (pp. 106-126). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Hanique, F. (2022). Sociología Comprensiva y SC. En Vandavelde-Rougale y Fugier. *Diccionario SC* (pp. 582-585). Colección SC, Oviedo: Sapere Aude.
- Katz, D. y Kahn, R. (1989). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, F. y Sharim, D. (eds.) (1999). Historias y relatos de vida: investigación y práctica en CCSS. Monográfico. *Serie Proposiciones*, vol. 29.

- Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En Lulle, Vargas y Zamudio. *Los usos de la historia de vida en CCSS*. Barcelona: Anthropos (tomo I, pp. 102-111). <https://doi.org/10.4000/books.ifea.3472>
- Parra, R. (1985). La Sociología en Colombia, 1959-1969. *Cien. Tec. Des.* No 9 (1-4), pp. 173-195.
- Rivoir, A. (comp.) (2018). *Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio*. Montevideo: XXXI ALAS.
- Robledo, L. J. y Beltrán, M. A. (2008). Balance de los 40 años del Departamento Sociología Universidad Antioquia. *Revista Colombiana Sociología*, 31, pp. 139-165.
- Rudas, N. (2019). “Confrontación y autodestrucción” de un proyecto de sociología en la UN Colombia: la caída de los “padres fundadores”. *Revista Colombiana Sociología*, 42(2), 67-90. <https://doi.org/10.15446/rsc.v42n2.76759>
- Silva, W. R., Acosta, P. C. R. y Restrepo, D. R. (2017). Sociología Latinoamericana: apuntes sobre un campo de saber sociológico. *Ideologando*, 1(1), 44-59.
- Torregrosa, J. R. (1996). Concepciones del aplicar. En Álvaro, Garrido y Torregrosa. *Psicología social aplicada*, 39-56. Madrid: McGraw-Hill.
- Valles, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vandeveldt-Rougale, A. y Fugier, P. (coord.) (2022). En Vandeveldt-Rougale & Fugier. *Diccionario SC*. Colección SC, Oviedo: Sapere Aude.
- Villasante, T.R. (2011). Estilos y epistemología en las metodologías participativas. En Falck y Paño. *Democracia Participativa y Presupuestos Participativos*. Málaga: Ediciones Diputación Málaga.
- Yzaguirre, F. (de), Cuadrado, S. E., Salcedo, M. C. y Ruiz, L. F. (2021). Acompañamiento socioclínico al proyecto de vida. Una experiencia colaborativa de formación-investigación-intervención entre escuela y universidad. En Araújo y Yzaguirre (de). *Sociología Clínica. Reflexiones e investigaciones hoy*, (pp. 55-76). Colección SC, Oviedo: Sapere Aude.
- Yzaguirre, F. (de) y Fernández-Cid, M. (2017). Rubio y Galí y su Clínica social de 1899: precedente de una SC. *Psychofenia*, Anno XX N. 35-36, pp. 97-114.
- Yzaguirre, F. (de) y Salcedo, M.C. (2018). Origen, objetivos y diseño, de un proyecto... para prevenir la deserción universitaria: Acomprede. En Rivoir. *La sociología en tiempos de cambio*. Montevideo: XXXI ALAS, p. 2159.

Sobre los autores

Fernando de Yzaguirre García es Profesor Titular de Sociología en la Universidad del Atlántico, Colombia. Representante de la Red Internacional de Sociología Clínica (RISC) y del Comité de Investigación en Sociología Clínica (ISA, RC4.6). Codirector de la colección de SC de la editorial Sapere Aude. Email: fdeyzaguirre@gmail.com y fernandodeyzaguirre@mail.uniatlantico.edu.co

José Luis Álvaro Estramiana es Catedrático de Psicología Social en la Universidad Complutense de Madrid, España. Ha sido *Affiliated Lecturer* de la Universidad de Cambridge en Inglaterra y profesor invitado en varias Universidades Latinoamericanas. Email: jlalvaro@cps.ucm.es

Alicia Garrido Luque es Profesora Titular de Psicología Social en la Universidad Complutense de Madrid, España. Investigadora con larga trayectoria, ha dirigido y participado en proyectos de gran reconocimiento, entre ellos “Influencias sociales y psicológicas en la salud mental”. Email: algarrid@cps.ucm.es

Términos de la licencia Creative Commons: debe otorgar el crédito apropiado, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. No puede utilizar el material con fines comerciales.

Certification: Validating the Work of Sociological Practitioners

Melodye Lehnerer

College of Southern Nevada (United States)

Abstract

The application of sociological knowledge, including theory, methods, and skills, has been identified as sociological practice. Within the field of sociological practice there are two distinct types of practice - clinical and applied. The Association for Applied and Clinical Sociology (AACS) certifies these sociological practitioners at the master's or doctoral level. The process involves an evaluation by previously certified peers and includes the submission of a portfolio and the completion of a demonstration in which applicants showcase their action-oriented work. The AACS credentialing of clinical, applied and engaged public sociologists from countries around the world can serve as an international model.

Keywords: certification, clinical sociology, sociological practice, professionalism

1. Introduction

In the United States (U.S.) clinical and applied sociologists find themselves in competition with social workers, psychologists, market/public opinion researchers, mediators, and community organizers among others. Some sociologists need certification in their areas of practice or think it is useful to have the credential. No state licenses sociologists in the U.S.

The Association for Applied and Clinical Sociology described below, certifies sociological practitioners from the U. S. as well as countries around the world. This professional association provides the sociological practitioner with the autonomy and legitimacy needed to compete with other credentialed professionals as suggested by Freidson's (2001) analysis of occupational organizing.

Freidson (2001) identified three different ways of organizing work in contemporary societies: the market, the workplace, and the profession. He maintained that organizing work through the profession was most advantageous for practitioners and ultimately their clients. The market is consumer controlled, whereas the workplace is subject to bureaucratic control. In both instances worker alienation is increased and personal investment in one's work is reduced (Freidson, 1992, 2001). Professional control guided by professionalism is a counter to worker alienation because "it is based on commitments to occupation and work as central life concerns" (Brint, 2006:102).

Certification is a crucial element of professionalism because the credentialing process creates a community of workers with similar interests and commitments (Brint, 2006). Sociological practitioners may offer their services to clients directly through the marketplace as self-employed consultants, through public or private organizations in which they are employed or as volunteers. Regardless of place of employment, sociological practitioners often seek certification as a way of legitimizing their occupational status compared with their colleagues or competitors in similar professions like psychology or social work.

2. History

The certification of sociological practitioners began with the Clinical Sociology Association (CSA) in 1983. It was based on the principle that traditional academic study should be linked to sociological practice (Fritz, 1989). The CSA grew from an interest group of 50 to an association composed of 200 members both domestic and international (Clark, 1990). The Board of the CSA recognized that a credentialing process would meet many of the association's goals: 1) legitimating the work of clinical sociologists; 2) protecting the public from unqualified practitioners; and 3) encouraging an upgrade of skills through continuing education (Clark, 1990). Most importantly, credentialing would move sociological practitioners from self-labeling to a professional identity. This professional identity would be based upon "competency in the practice of clinical sociology through the mastery of sociological theory and methods, and through appropriate

skills” (Clark, 1990:106). Those sociologists who demonstrated this competency would be awarded the designation of Certified Clinical Sociologist (CCS).

Initially, applicants for certification were required to have a doctoral degree in sociology, but this was quickly changed to include those with a master’s degree in sociology. Both doctoral and master’s level applicants must document hours engaged in sociological practice within five years prior to application. For doctoral level applicants the requirement is 1500 hours or one-year full-time employment. For master’s level applicants the requirement is 3000 hours or two years full-time employment. These differing requirements serve two purposes: 1) academic achievement is recognized; and 2) sociological practice work is current. Applicants with interdisciplinary graduate degrees with a strong sociological component may also apply for certification. This change in the initial degree requirement reflects the trend in academia to move away from discipline-based programs towards interdisciplinary programs that are practice oriented.

In 1986, the founding members and the board of the CSA voted to change its name to the Sociological Practice Association: A Professional Organization of Clinical and Applied Sociologists (SPA). The rationale driving this change was a desire to reflect the changing makeup of the membership (Clark, 1990). The base of the membership remained clinical sociologists who were humanistic, drew from a multidisciplinary knowledge base, and engaged in improving the quality of people’s lives (Fritz, 2012). The new members – applied sociologists – were involved in applied research with government agencies, for-profit organizations as well as non-profits. Some were doing research that was policy oriented and action directed.

In 2005, the Sociological Practice Association merged with the Society for Applied Sociology (SAS) to establish the Association for Applied and Clinical Sociology (AACS). This merger recognized the benefits of combining resources and efforts (Perlstadt, 2006). The AACS remains committed to the certification of individual practitioners – applied, clinical, and more recently engaged public sociologists (Burawoy 2005). These certified practitioners include counselors, elected officials, mediation specialists, mitigation experts, program

evaluators (profit and non-profit), policy analysts, organizational development specialists, and community organizers. Some members are practitioners full-time while others do it on a part-time basis (e. g., a professor who teaches at a university but sometimes does organizational assessments).

3. Process

The certification process begins with the applicant choosing a certification designation that best fits the applicant's sociological practice experience – applied or clinical. To make this determination the applicant is provided with working definitions of applied and clinical sociological practice. Clinical sociology is a creative, humanistic, rights-based, and interdisciplinary specialization that seeks to improve life situations for individuals and groups in a wide variety of settings (Fritz, 2022). Clinical analysis is the critical assessment of beliefs, policies, or practices, with an interest in improving the situation through intervention strategies (Fritz, 2022). Intervention strategies may entail the creation of new systems (e. g. preventing sexual harassment) as well as the change of existing systems (e. g. promoting healthy communities). Clinical sociologists may be for instance a sociotherapist, group facilitator, teacher/trainer, organizational consultant, community consultant, or mediator. The key to clinical sociology in some countries is the concept of intervention, that is, the act of facilitating social change (Lehnerer 2003). Many clinical sociologists do research but focus on intervention and refer to themselves as clinical sociologists.

Applied sociology is distinguished from clinical sociology because of its sole or main focus on social research. Applied sociologists use sociological knowledge and research skills to gain empirically based knowledge to inform decision makers, clients, and the public about social problems, issues, processes, and conditions so that they might make informed choices and improve the quality of life (Rossi and Whyte, 1983). Applied sociologists engage in evaluation research, needs assessment, market research, and demographic analysis. In short, “the heart of applied sociology is social research” (Perlstadt 2006).

Once a designation is identified the certification process involves the submission of a portfolio, letters of assessment, university transcripts, and documents that verify applied, clinical, or engaged public practice (Fritz, 2012). Within the portfolio the applicant identifies an area of specialization and level of focus. An applicant's specialization may be family mediation (micro), community development (meso), or advising on international social policy (macro/global). Crucial components of the portfolio are the statements of competency regarding practice work, theory, method, and ethics. The following sample competency statement serves as an illustration.

Symbolic interaction, which demands that the sociological practitioner attempt to gain an understanding of the other's experience through *verstehen*, became a "natural" theoretical ally to my Marxist sociological background. The combination of the insights of these two bodies of sociological theory have led me to assume: 1) an ontological stance which views social reality as emergent not given; 2) an epistemological stance which seeks, not causes, but the meanings of social action; 3) a belief in human nature as active and creative not passive and conforming; and, 4) an ideographic methodology in my daily work which involves, rather than distances, me from the people with whom I work [ex-offenders at a halfway house]. In practice these assumptions have led to a working paradigm which is guided by a belief in the potential for change (individual or social system) through an interactive collaboration with others (Lehnerer, 1993).

The certification chair reviews the applicant's submitted materials and determines if a certification review committee should be formed. Committee members review the material independently and submit clarification questions to the certification chair who forwards these requests to the applicant. The applicant responds to the chair who then shares the response with the committee member. The rationale for this protocol is to ensure that initially each reviewer has looked at the materials independently. After independent review has occurred, committee members review the applicant's responses and share their evaluations with each other. The positive consequence of this protocol is twofold. First, committee members get a sense of what each is

expecting from the applicant. Second, the applicant can reflect on their work in a collegial atmosphere.

At the end of this review process the Committee determines if competencies are met and materials submitted adequately convey the work of the practitioner. If so, the certification chair schedules a certification demonstration. Most often these demonstrations occur at the AACCS annual meetings. It should be noted that international applicants follow the same demonstration process, but if unable to attend the AACCS annual meeting, may present using video conferencing technology. The applicant is instructed to prepare a 50-minute formal demonstration for an audience of their peers including certification review committee members. As stated above, the key is to illustrate competency in the use of theory and methods to bring about positive social change in an area of specialization. In addition, the applicant must make clear how their work is guided by the AACCS Code of Ethics.

The formal demonstration is followed by a 30-minute question and answer (QandA) period. This is a vital part of the demonstration because it allows the applicant to move outside the formal demonstration, by interacting with peers and bringing in the passion which is so often a part of sociological practice. After the Q&A with peers, the certification review committee members meet privately with the applicant to discuss the portfolio and demonstration as well as to address any outstanding matters. At the end of a successful demonstration process the applicant is awarded certification.

The rationale for this detailed process is not to create barriers to certification but to ensure that applicants are successful. To quote a recently certified applicant:

Some professionals and organizations primarily see their role as gatekeepers, and I wondered if it would be the same with AACCS. I did not experience that at all, which was great. I felt that the committee and you [certification chair] were invested in my success, but at the same time, the process was rigorous and allowed me to demonstrate competency (Cphoon, 2023).

4. Benefits of Certification

As the market for professionals becomes increasingly international, attention is focused on the credentialing of individuals (Allsop et al., 2009). The Association for Applied and Clinical Sociology certification process can address this trend. The certification process put in place by this association is rigorous and well established. It ensures that the most competent applicants become Certified Sociological Practitioners – applied, clinical, or engaged public. Their work has been made public, evaluated by peers, and judged effective.

Certification is a marketing tool that enhances the credibility of the practitioners in business/industry and the social services (Ellis, 2000). Certification supports the legitimacy of the professional in claiming an occupational jurisdiction and area of practice expertise (Abbott, 1988). Most importantly certification creates a sense of confidence on the part of clients. Specifically, clients know that the practitioner is knowledgeable, skilled, and will adhere to ethical standards of practice. Certification can also enhance the practitioner's stature when working with interdisciplinary teams composed of licensed professionals such as medical doctors, lawyers, or social workers. Certification also ensures that the sociological practitioner maintains professionalism by submitting annual continuing education reports.

5. Profiles of Certified Clinical Sociologists

Certified clinical sociologists work in a variety of social settings at the micro, meso, and macro level of intervention. Some certified sociological practitioners are housed in an academic setting while others are in private practice. Academic sociological practitioners – college or university – are often supported by an institutional research center. Their duties include work with the center as well as those of a full-time faculty member. In contrast, certified sociological practitioners in non-academic settings may have their own practice or may work with others in a for-profit organization, non-profit agency, government office or an international organization. The short profiles that follow will give the reader an idea of what certified sociological practitioners are doing. All information provided can be found in the AACCS Directory of Certified Practitioners (AACCS 2023).

6. Micro Level – Individual/Small Group Consultant

The following *certified clinical sociologists* work primarily with individuals and small groups in the role of consultant. Their area of expertise ranges from “bereavement education” to forensic counseling to learning style self-improvement.

1. Dr. Sarah Brabant uses sociological concepts and theories in her work as a bereavement educator. Her intervention strategy is to help those who have experienced death so that they can effect change in their own lives. Currently, Dr. Brabant is focusing on at-risk populations experiencing loss due to traumatic death, multiple deaths, COVID deaths and gay persons whose partner died.
2. James Frazier works for the Virginia Department of Corrections as a sex offender services and mental health clinician. He is a Licensed Professional Counselor who specializes in the assessment and treatment of sexual offenders, as well as training staff to work with the population. Mr. Frazier also works as an adjunct sociology instructor for colleges in Virginia. In his professional work, he finds much benefit with using clinical sociology and theory to inform his interactions with clients and students, enhancing the quality of services through more holistic and open-minded approaches.
3. Dr. Mariam Seedat Khan’s specialization is in neurodiverse education, utilizing multidisciplinary teaching and learning intervention, methodologies and practices to assist clients to optimize information input and output. The SMART program, developed by Dr. Seedat Khan, capitalizes on individual capabilities and establishes muscle neuro connections with individuals learning style. The program improves memory, conceptual grasp, and knowledge processing. The intervention augments client’s ability to manage academic related tasks, increase proficiencies and acquire new knowledge.

7. Meso Level - Organization Consultant

The following *certified clinical sociologists* work primarily with organizations in the role of consultant. The organizations vary and

may be, for example, non-profit groups, service agencies, state prison systems, or educational institutions.

1. Dr. Wesley Cohoon helps organizations and individuals consider how systematic and sociological factors impact people's worldview, ability to build consensus, and beliefs and behaviors. When working with clients he recognizes that the way problems are identified and framed will affect the outcomes and proposed solutions. Consequently, he reframes the issues and opportunities to address how each part interacts with the whole.
2. Dr. Gary David conducts ethnographic studies of work and experience design. Projects include examining the nature of collaborative activity in multicultural worksites, the impact of speech recognition technology and electronic medical records on healthcare, the implementation of enterprise systems on workplaces, and how co-workers build a collaborative relationship through engaging in workplace practices.
3. Dr. Sharon Everhardt's primary area of specialization as a clinical sociologist is in the field of social inequality regarding food access and consumption. In addition to teaching, researching, and writing about social and food inequality amongst marginalized groups, she leads organizational-level interventions with food insecure populations. The aim is to teach food insecure groups how to grow their own food and to recognize the nutritional benefits of doing so in self-sustaining ways. Dr. Everhardt's work is being considered for application in a variety of organizational settings.
4. Dr. Daniela Jauk-Ajamie initiated an educational horticultural program in a residential community corrections facility. Together with community partners she designed and carried out a 12-week pilot garden program in a local women's prison. She evaluated this clinical sociological intervention in several publications and found it to be effective. This program serves as a model for other state prison systems. Dr. Jauk-Ajamie currently works on projects examining reproductive justice for incarcerated girls and women.
5. Dr. Joshua Reichard specializes in designing, implementing, and evaluating interventions related to organizational change; strategic planning; leadership development; educational leadership and

public policy; urban school leadership; and religiosity in an educational context. He currently serves as President/CEO of Omega Graduate School, the American Centre for Religion/Society Studies (ACRSS).

8. Meso Level – Community Consultant

The following *certified clinical sociologists* work at the community level of intervention. These sociological practitioners are embedded in their communities enabling them to continually analyze and influence social change interventions.

1. Dr. Sara Cumming focuses on community engaged research practices to collaboratively analyze, design, and implement innovative responses to social issues at the community level. The bulk of her work focuses on marginalized populations and their (lack of) access to affordable housing, food security, access to social assistance, subsidized childcare, and employment. Her interventions are focused on building inclusion and social capital.
2. Dr. Sean Dunne works in local politics as a government official. His work includes collecting and organizing data, writing grants, conducting historical research, creating public art, writing legislation, creating new positions in city government, and coordinating student work in community projects. Many of his interventions have culminated in revitalizing the midwestern city of which he is currently mayor.
3. Dr. Christa Moore focuses on interagency collaboration among rural human services organizations that provide/integrate their services to vulnerable families and children. Her work emphasizes gender and power within child welfare systems. Dr. Moore uses community-based applied research to explore the strengths and gaps of collaborative exchange with a focus on social policy implications and improving care work practices and efficacy.

9. Macro Level- International Consultant

The following *certified clinical sociologists* work at the international level of intervention. These sociological practitioners are involved

in interventions intended to address international human rights violations.

1. Dr. Jan Marie Fritz is a mediator and organizational development specialist. Much of her practice is at the macro level. She works on the UN Security Council Resolution 1325 National Action Plans, the Cities for CEDAW (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women) efforts and environmental justice initiatives. She particularly is interested in eliminating the policies and practices in many countries that require the mandatory retirement of older adults.
2. Dr. Yvonne Vissing is a community, organizational, and pediatric sociologist with a specialty in human rights. She works with local, national, and international groups to advance justice, equality, and social change. Her sociological interventions include working in the state court system as a Guardian ad Litem and mediator. In addition, Dr. Vissing established and directs the Center for Childhood and Youth Studies at Salem State University. Individuals and groups served by this center are homeless youth, unaccompanied youth, and children in conflict situations.

10. Conclusion

Certified clinical sociologists work in a variety of social settings at the micro, meso, and macro level of intervention. Applied and engaged public sociologists test and challenge the assumptions embedded in government, community, and organizational policies, initiatives, and demonstration projects (Lehnerer and Perlstadt 2018). They use their “evidence based” insights to influence public policy and contribute to the common good (Perlstadt 2006). Clinical sociologists focus on human rights interventions to improve life situations for individuals and groups. Clinical sociologists build trusting relationships with clients (individuals, communities, global organizations) who believe that the practitioner has the knowledge and skill to address their problems both effectively and ethically.

Certification is a process established by the Association for Applied and Clinical Sociology to validate the work of these practitioners. The intent of this article is twofold: 1) introduce the reader to the history,

process, benefits of certification and the practice work of certified clinical sociologists; and 2) activate reflection on one's action-oriented sociological practice and consider certification. Information regarding certification can be found on the Association for Applied and Clinical Sociology website: <https://www.aacsnet.net/> or contact the author, Dr. Melodye Lehnerer, AACS Certification Chair at: melodye.lehnerer@csn.edu.

References

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Association for Applied and Clinical Sociology. (2023). *Directory of Certified Practitioners*. <https://www.aacsnet.net/practitioner-directory/>
- Allsop, J., I. L. Bourgeault, J. Evetts, T. Le Bianic, K. Jones, and S. Wrede. (2009). Encountering globalization: Professional groups in an international context. *Current Sociology* 57(4):487–510. <https://doi.org/10.1177/0011392109104351>
- Brint, S. (2006). Saving the 'Soul of Professions': Freidson's institutional ethics and the defense of professional autonomy. *Knowledge, Work and Society* 4(2):101–29.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology, 2004 ASA presidential address. *American Sociological Review* 70:4–28. <https://doi.org/10.1177/000312240507000102>
- Clark, E. J. (1990). Contemporary clinical sociology: Definitions and directions. *Clinical Sociology Review* 8:100–15.
- Cphoon, W. (2023). Personal Correspondence to M. Lehnerer. January 10.
- Ellis, A. M. (2000). Certification of clinical sociologists: Benefits for practitioners and academics. *Sociological Practice* 2:45–9. <https://doi.org/10.1023/A:1010161823307>
- Freidson, E. (1992). Professionalism as model and ideology. Pp. 215–29 in *Lawyers' ideals/lawyers' practice: Transformations in the American legal profession*, edited by R. L. Nelson, D. M. Trubek, and R. L. Solomon Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Fritz, J. M. (1989). The history of clinical sociology. *Sociological Practice* 7:72–95.
- Fritz, J. M. (2012). Including sociological practice: A global perspective and the U.S. case. Chapter 15 in *The Shape of Sociology for the Twenty-first Century: Tradition and Renewal*, edited by D. Kalekin-Fishman and A. Denis. London, England: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288641.n15>
- Fritz, J. M. (2022). Activist scholar-practitioners in the United States and South Africa. *Clinical Sociology Review* 17(1):1–29. <https://doi.org/10.36615/csr.v17i1.1283>
- Lehnerer, M. (1993). Sociological intervention in a hostile environment. *Clinical Sociology Certification Demonstration* (Denver, Colorado).
- Lehnerer, M. (2003). *Careers in Clinical Sociology*. American Sociological Association, Washington D. C.
- Lehnerer, M. and H. Perlstadt. (2018). Building a community of sociological practice: Certifying practitioners and accrediting programs. *Journal of Applied Social Science* 12 (1):17–24. <https://doi.org/10.1177/1936724417726102>
- Perlstadt, H. (2006). Applied sociology. Pp. 342–352 in *Handbook of 21st Century Sociology*, vol. 2, edited by C. D. Bryant, and D. L. Peck. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412939645.n96>
- Rossi, P. H. and W. F. Whyte. (1983). The applied side of sociology. In *Applied Sociology*, edited by H. E. Freeman, R. R. Dynes, P. H. Rossi, and W. F. Whyte. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

About the author: Melodye Lehnerer, a Certified Clinical Sociologist, is a Professor of Sociology at the College of Southern Nevada (United States). She is the Certification Chair of the Association for Applied and Clinical Sociology. Her email is melodye.lehnerer@csn.edu.

Creative Commons License terms: You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. You may not use the material for commercial purposes.